

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

**A prática pedagógica na Educação a Distância
transformando a docência: uma análise sobre saberes e
desenvolvimento profissional de tutores virtuais**

Luciane Penteado Chaquime

São Carlos — SP
Fevereiro — 2014

LUCIANE PENTEADO CHAQUIME

**A prática pedagógica na Educação a Distância
transformando a docência: uma análise sobre saberes e
desenvolvimento profissional de tutores virtuais**

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

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

São Carlos — SP
Fevereiro — 2014

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

C468pp

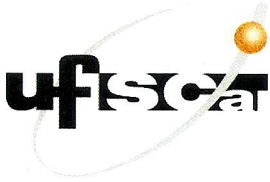
Chaquime, Luciane Penteadó.

A prática pedagógica na educação a distância transformando a docência : uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais / Luciane Penteadó Chaquime. -- São Carlos : UFSCar, 2014. 228 f.

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

1. Professores - formação. 2. Docência virtual. 3. Saberes docentes. 4. Educação a distância. 5. Rede e-Tec Brasil. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)



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

Luciane Penteado Chaquime
São Carlos 21/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Rozenfeld Gomes de Oliveira

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

Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina de Jesus Brandão

Dedico este trabalho a tod@s que,
assim como eu, acreditam que a
Educação transforma.

AGRADECIMENTOS

Se agora estou escrevendo estas palavras é porque a missão foi cumprida. O caminho até aqui, embora longo, não foi percorrido de forma solitária. Portanto, é preciso agradecer a todos que estiveram ao meu lado, seja fisicamente, virtualmente ou espiritualmente.

Assim, começo agradecendo ao meu pai, Germano, por ter me ensinado que a Educação é a maior herança que se pode deixar aos seus descendentes. Ele me viu começar essa empreitada, mas, infelizmente, não está mais aqui para partilhar comigo a alegria dessa conquista. Obrigada, pai, onde quer que esteja, por acreditar em mim!

Agradeço também à minha mãe, Tereza, que de modo incondicional e incansavelmente me apoiou durante esse período em que mais estive ausente do que presente em sua vida. Obrigada, mãe, por todo o seu carinho e dedicação.

Mesmo que nosso convívio seja aos trancos e barrancos, não posso deixar de agradecer ao meu irmão, Maninho, que, entre uma “cara amarrada” daqui e uma “resmungada” dali, sempre me socorreu, especialmente nas horas em que o computador deixou de funcionar. Valeu, Maninho! Minha vida não teria graça sem as nossas brigas.

Ainda no núcleo familiar, tenho que agradecer às minhas gatinhas, Gorda, Susi e Babi, e ao meu cachorro, Preto. Pode parecer estranho fazer um agradecimento a animais, mas, com certeza, quem gosta e convive com um sabe o quanto a companhia deles pode ser excepcionalmente acalentadora nos momentos em que o desânimo aparece.

Tratando, agora, da família que escolhemos, meu “muito obrigada” aos melhores amigos do mundo (por ordem alfabética para não ter discussão depois): Armando, Greissinha, Gui, Junior, Li, Shimada, Tatis e Thatha. Obrigada por me aguentarem de segunda a sexta-feira e também nos finais de semana, feriados e férias. Obrigada por ouvirem minhas reclamações, devaneios, opiniões críticas e todas as outras bobagens que digo. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, me dando força, uma palavra de carinho, muitas risadas! Obrigada por serem meus amigos na alegria e na tristeza! Amo vocês!!!

Também não posso deixar de agradecer às pessoas especiais que me fizeram companhia nas aulas, nos almoços ou nas reuniões do grupo durante esse mestrado: Nara, Mônica, Consuelo, Fernando, André e sua esposa, Alessandra. Obrigada pelas conversas, ora sérias, ora descontraídas, pelos conselhos, pelas trocas de experiências e, principalmente, pelo convívio prazeroso e enriquecedor. Aprendi muito sobre ser pesquisadora e sobre ser gente com cada um de vocês!

Já que estou mencionando a UFSCar e que falei sobre aprender a ser pesquisadora, aproveito para registrar meu “muito obrigada” ao Prof. Mill, meu orientador! Mill, obrigada pela paciência que teve comigo, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis, pelas cobranças que me fizeram melhorar o trabalho, pelos elogios que me possibilitaram acreditar que eu poderia chegar até aqui. Se hoje sou uma profissional, pesquisadora e pessoa melhor que ontem é porque aprendi muito com sua orientação, obrigada!

Agradeço, ainda, às professoras Márcia Rozenfeld de Oliveira (UFSCar) e Katia Gardenia Henrique da Rocha Campelo (UEMG) por terem lido cuidadosamente meu texto

de qualificação e por terem trazido questionamentos que me fizeram aprimorar e enriquecer o trabalho. Muito obrigada pelas contribuições!

E por falar em contribuições, os *abstracts* dos artigos dos congressos de que participei e mesmo o desta dissertação não teriam sido escritos se não fosse a Anna Diniz. Anna, obrigada por ser tão prestativa comigo e por me ajudar, sempre com rapidez, em pedidos de “última hora”.

Contudo, eu não teria me envolvido e me interessado tanto pela Educação a Distância se não tivesse vivido experiências tão intensas, motivadoras e construtivas no tempo em que fui coordenadora do polo da Rede e-Tec Brasil/IFSP, em Araraquara. Por isso, agradeço imensamente aos amigos Artur, Helena, Luciana, Luís Augusto e Maria Lúcia, tutores presenciais que trabalharam comigo no polo, e, ainda, às amigas da equipe de EaD do IFSP, Andreza, Cris, Juliana, Maria Dulce e Yara. Em nossos debates e conversas formais e informais, presenciais e virtuais, surgiram as primeiras ideias para o projeto de pesquisa que originou esta dissertação. Muito obrigada por me darem a oportunidade de aprender com vocês!

Por fim, um agradecimento especial aos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP que, gentilmente, cederam parte de seu tempo para colaborar com esta pesquisa. Qualquer palavra que eu possa escrever será insuficiente para expressar minha gratidão a vocês, pois, sem as respostas ao questionário e sem as entrevistas, individuais e coletivas, esta investigação não teria sido possível. Muito obrigada!

RESUMO

CHAQUIME, L. P. **A prática pedagógica na Educação a Distância transformando a docência**: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

A fluidez de informações e o rápido e fácil acesso que se tem a elas em decorrência da generalização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é uma característica marcante da contemporaneidade. Tal cenário originou-se da reestruturação organizacional e produtiva do capitalismo e logo se expandiu para os demais âmbitos sociais, inclusive o educacional. A inserção das TDIC nos processos educacionais potencializa a Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino-aprendizagem e redefine os papéis tanto do aluno quanto do docente. Deste profissional, passam a ser exigidos novos conhecimentos e saberes para atuar como mediador e motivador das relações educacionais que se estabelecem nessa modalidade. Tais saberes e conhecimentos, na maior parte das vezes, não são construídos durante a formação inicial, e, dessa maneira, o docente os forma a partir das experiências que vivencia em seu cotidiano. Sendo assim, compreende-se que o docente virtual, por meio de sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se forma e se aprimora profissionalmente, amadurecendo-se como docente, também pode transformar sua prática pedagógica em relação à educação presencial. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo analisar as transformações que ocorrem na docência a partir da prática pedagógica cotidiana na EaD, tendo como sujeitos os docentes virtuais que atuam nos cursos de Administração, Informática para a Internet e Profuncionário oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) por meio da Rede e-Tec Brasil. Para tanto, formularam-se quatro objetivos específicos, a saber: identificar e analisar possíveis discrepâncias existentes entre o perfil prescrito e o perfil efetivado dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP; mapear os saberes construídos pelo docente ao longo da experiência pedagógica na EaD, identificando a sua natureza; analisar a percepção dos docentes virtuais em relação às transformações que a sua prática pedagógica sofreu ao longo da experiência na EaD; identificar e relacionar os principais elementos que, durante a sua prática pedagógica na EaD, contribuem para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, utilizou-se a triangulação metodológica, isto é, combinaram-se procedimentos e análises quantitativas e qualitativas ao longo da investigação. As análises realizadas demonstram que a prática pedagógica na EaD transforma a docência, pois possibilita ao docente rever a base de conhecimento necessária à sua profissão, inclusive ampliando-a com a construção de novos saberes; por meio dela, o docente tem a possibilidade de refletir sobre seu papel na sociedade, amadurecendo/ressignificando sua concepção sobre a profissão; ela pode constituir-se numa oportunidade para o desenvolvimento profissional docente quando compreendida como uma reprofissionalização da docência.

Palavras-chave: Docência virtual; Saberes docentes; Educação a Distância; Formação de professores; Rede e-Tec Brasil/IFSP.

ABSTRACT

CHAQUIME, L. P. **The pedagogical practice in Distance Education transforming teaching:** an analysis of knowledge and professional development of virtual tutors. 2014. 225 f. Dissertation (Masters in Education) – Federal University of São Carlos, São Carlos. 2014.

The flow of information and quick and easy access that you have to them due to the spread of digital information and communication technologies (DICT) is a hallmark of contemporaneity. This scenario originated from the productive and organizational restructuring from capitalism and soon expanded to other social spheres, including education. The insertion of DICT in educational processes enhances the Distance Education (DE) as a way of teaching and learning and redefines the roles of both learner and the teachers. New knowledge and techniques are required from this professional to act as mediator and motivator of educational relationships established in this modality. Such knowledge and expertise, in most cases, are not constructed during initial training and, thus, teaching the way from the experiences they experience in their daily lives. Then, it is understood that the virtual teacher, through their teaching, while that formed and enhances professionally, maturing as a teacher, can also transform their practice in relation to classroom education. Therefore, this study aimed to examine the changes that occur in teaching from the everyday pedagogical practice in distance education, having as subject the teachers who work in virtual courses in Management, Computer for Internet and “Profuncionário” offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (FISP) through e-Tec Network Brazil. To do so, four specific objectives were elaborated, namely: to identify and analyze possible discrepancies between the prescribed profile and the established profile of virtual teachers of e-Tec Network Brazil/FISP; to map the knowledge built by the teachers throughout the educational experience in DE, identifying their nature; to analyze the perception of teachers in relation to virtual transformations that their practice has suffered through the experience in distance education; to identify and list the key elements that during their practice in distance education, contribute to the maturation/redefinition of the concept of virtual teaching from e-Tec Network Brazil/FISP. Given the research objectives, we used methodological triangulation, in other words, have combined procedures and quantitative and qualitative analysis throughout the investigation. The analyzes show that the pedagogical practice in distance education transforms teaching, because the teachers has the opportunity to review the knowledge basis required for their profession, including expanding it with the construction of new knowledge; through this construction, the teachers have the opportunity to reflect on their role in society, maturing/redefining their identity and conception about the profession; it can constitute an opportunity for professional development for the teachers when understood as a re-professionalization of teaching.

Keywords: Virtual teaching; Teaching knowledge; Distance Education; Teacher formation; e-Tec Network Brazil/FISP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1	Organograma da estrutura organizacional do IFSP para a implantação dos cursos da Rede e-Tec Brasil.....	50
Figura 1.2	Estrutura da equipe polidocente da Rede e-Tec Brasil/IFSP	51
Figura 1.3	Quantidade de docentes virtuais por curso da Rede e-Tec Brasil/IFSP em que atuam ou atuaram.....	54
Figura 1.4	Distribuição dos docentes virtuais em relação ao sexo, estado civil e faixa etária	56
Figura 1.5	Distribuição dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP por sexo e área de conhecimento da formação inicial	58
Figura 1.6	Disponibilidade dos tutores virtuais em participar das entrevistas individuais e sessões de bate-papo coletivo	64
Figura 2.7	Avaliação geral dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre sua interação com os demais membros da equipe polidocente.....	76
Figura 2.8	Maior titulação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	88
Figura 2.9	Atividade exercida pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP na ocasião de ingresso na tutoria virtual	94
Figura 2.10	Tipos de experiência na EaD do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP	97
Figura 2.11	Comparação entre o tempo de experiência na educação presencial e na EaD dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	99
Figura 3.12	Avaliação dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre a importância dos saberes disciplinares para a tutoria virtual numa escala de 1 a 5, sendo a nota 1 = pouco importante, e a nota 5 = muito importante	109
Figura 3.13	Avaliação dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre a importância de saberes que fazem parte do conhecimento pedagógico em geral para a tutoria virtual numa escala de 1 a 5, sendo a nota 1 = pouco importante, e a nota 5 = muito importante	112
Figura 3.14	Avaliação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD	115

Figura 3.15 Outras atividades relacionadas à docência do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP	125
Figura 3.16 Fatores relacionados à tutoria que mais dificultam a atuação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	128
Figura 4.17 Avaliação dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a experiência anterior à atuação na tutoria virtual (Considerar nota 1 = pouco importante e 5 = muito importante)	154
Figura 4.18 Fatores que mais contribuem para um melhor processo de ensino-aprendizagem na EaD, na percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	158
Figura 4.19 Fatores da educação presencial que mais se modificaram após a atuação na EaD, na percepção dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP	160
Figura 4.20 Avaliação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre o trabalho de tutoria, após sua experiência na EaD.....	164
Figura 5.21 Avaliação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre sua atuação na tutoria virtual	178
Figura 5.22 Comparação entre docência na EaD e docência presencial, na percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	180
Figura 5.23 Principais motivos que levaram o docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP a querer atuar na EaD.....	186
Figura 5.24 Avaliação dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre os fatores relativos ao trabalho docente que mais dificultam a atuação na tutoria virtual	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 Polidocência na Rede e-Tec Brasil/IFSP	74
Quadro 2.2 Atribuições do docente virtual nos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP	82
Quadro 2.3 Requisitos para a tutoria virtual da Rede e-Tec Brasil exigidos em editais de seleção (aspectos relacionados à formação e experiência docente).....	84
Quadro 3.4 Base de conhecimento da docência e as fontes para sua constituição	121
Quadro 3.5 Conhecimentos e saberes formados a partir da prática pedagógica na EaD.....	131
Quadro 4.6 Itens relativos ao processo de ensino-aprendizagem avaliados pelos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, tendo em vista a experiência anterior à EaD	153
Quadro 5.7 Concepção dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre a tutoria como docência.....	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 Distribuição dos docentes virtuais por área de conhecimento e cursos em que atuam na Rede e-Tec Brasil/IFSP (em números absolutos e porcentagem)	90
Tabela 2.2 Tempo de experiência dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP na educação presencial	92
Tabela 2.3 Tempo de experiência dos docentes virtuais na tutoria dos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP	94
Tabela 2.4 Tempo de experiência dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP na EaD	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CD – Conselho Deliberativo

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

EaD – Educação a Distância

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IPE – Instituição Pública de Ensino

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Rede e-Tec Brasil – Rede Escola Técnica Aberta do Brasil

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. TRANSFORMAÇÕES NA DOCÊNCIA A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO	16
1.1 Introdução	16
1.2 Estrutura da dissertação.....	17
1.3 Por que a docência? Por que as transformações? Por que a Educação a Distância? Algumas palavras sobre o caminho percorrido até aqui	19
1.4 Problematizando o tema: as mudanças sociais e seus reflexos na Educação	25
1.4.1 Algumas considerações sobre a sociedade contemporânea.....	25
1.4.2 A educação na sociedade contemporânea: a expansão da Educação a Distância e as mudanças na docência	31
1.4.3 A polidocência na EaD	37
1.4.4 Saberes docentes e desenvolvimento profissional	39
1.5 Rede e-Tec Brasil/IFSP: cenário para a investigação	47
1.5.1 A Rede e-Tec Brasil/IFSP no contexto da legislação sobre Educação a Distância	47
1.5.2 A estrutura organizacional da Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	48
1.5.3 O modelo de Educação a Distância e a organização da equipe polidocente da Rede e- Tec Brasil/IFSP	50
1.5.4 Caracterização inicial dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP: sobre os dados da investigação.....	53
1.6 Os caminhos da pesquisa	61
1.6.1 Questão de pesquisa e hipótese.....	61
1.6.2 Objetivos da pesquisa.....	62
1.6.3 Procedimentos metodológicos.....	62
CAPÍTULO 2. O PERFIL DO DOCENTE VIRTUAL DA REDE E-TEC BRASIL/IFSP: O PRESCRITO E O EFETIVADO	68
2.1 Introdução	68
2.2 A docência na EaD	69
2.2.1 O conceito de polidocência	71
2.2.2 A polidocência na Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	73
2.3 O docente virtual e seu papel na polidocência	79
2.4 A docência virtual na Rede e-Tec Brasil/IFSP	82
2.4.1 O docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em relação à sua formação inicial.....	85

2.4.2	O docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em relação à sua formação por área de conhecimento	89
2.4.3	O docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em relação à sua experiência na docência em geral ou vinculação a programas de pós-graduação.....	91
2.4.4	O docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em relação à sua experiência na EaD ...	96
2.5	Considerações parciais sobre o perfil do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP	101
CAPÍTULO 3. A BASE DE CONHECIMENTO E OS SABERES CONSTRUÍDOS PELO DOCENTE VIRTUAL DA REDE E-TEC BRASIL/IFSP EM SUA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..		103
3.1	Introdução	103
3.2	Os saberes que constituem a base de conhecimento da docência	104
3.2.1	Conhecimento do conteúdo específico	107
3.2.2	Conhecimento pedagógico geral	110
3.2.3	Conhecimento pedagógico do conteúdo	114
3.3	As fontes dos saberes que compõem a base de conhecimento da docência.....	118
3.3.1	Algumas considerações sobre as fontes para a formação dos saberes da docência	118
3.3.2	O docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP e as fontes para a constituição de sua base de conhecimento	123
3.4	Os saberes necessários à docência virtual	126
3.4.1	A formação para a EaD e as dificuldades enfrentadas pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP	127
3.4.2	Saberes formados pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em sua prática pedagógica na EaD	131
3.5	Considerações parciais sobre a base de conhecimento e os saberes construídos pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP	135
CAPÍTULO 4. A PERCEPÇÃO DO DOCENTE VIRTUAL DA REDE E-TEC BRASIL/IFSP SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA		139
4.1	Introdução	139
4.2	A redefinição da docência frente às mudanças do contexto contemporâneo	140
4.3	É possível considerar o tutor virtual um docente?	1422
4.3.1	A ampliação do papel do tutor	144
4.3.2	O tutor como professor e educador	146
4.3.3	Diferentes papéis desempenhados pelo tutor	149
4.4	A percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre as mudanças em sua prática pedagógica	152

4.4.1	Percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem, considerando a experiência anterior à tutoria na EaD.....	1522
4.4.2	Percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre os fatores que mais contribuem para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na EaD	158
4.4.3	Aspectos do trabalho do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP que mais se modificaram após a prática pedagógica na EaD	159
4.4.4	A tutoria virtual na visão dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	164
4.5	Considerações parciais sobre a experiência na educação a distância e as transformações na prática pedagógica do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP	1677
CAPÍTULO 5. O AMADURECIMENTO/RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA DO DOCENTE VIRTUAL DA REDE E-TEC BRASIL/IFSP		1700
5.1	Introdução	1700
5.2	Identidade docente como elemento para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência	1711
5.2.1	A experiência na EaD e a identidade do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	1744
5.2.2	A satisfação com o trabalho de tutoria e a identidade do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP	1777
5.3	O desenvolvimento profissional docente como elemento que contribui para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência	1844
5.3.1	A prática pedagógica na EaD e o desenvolvimento profissional do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	1855
5.3.2	A prática pedagógica na EaD e a autonomia do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP.....	1900
5.4	A carreira como desenvolvimento profissional docente	1933
5.5	Considerações parciais sobre o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP	1966
CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES NA DOCÊNCIA A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA		199
REFERÊNCIAS.....		2044
ANEXO A: PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA.....		211
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....		214
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO.....		2166
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS.....		221
APÊNDICE C: PERFIS DOS DOCENTES VIRTUAIS CUJAS FALAS FORAM UTILIZADAS NA DISSERTAÇÃO		2222

CAPÍTULO 1

TRANSFORMAÇÕES NA DOCÊNCIA A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO

1.1 Introdução

A contemporaneidade, em suas esferas social, econômica e cultural, é marcada pela fluidez das informações e pelo rápido e fácil acesso que se tem a elas em virtude da generalização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)¹. Essa característica dos tempos atuais originou-se da reestruturação organizacional e produtiva do capitalismo e logo se expandiu para os demais âmbitos da sociedade, chegando, também, à educação.

A inserção das TDIC nos processos educacionais potencializa a Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino-aprendizagem e, além disso, redefine os papéis do aluno e, em especial, do docente. A educação mediada pelas tecnologias digitais exige do professor conhecimentos e saberes que, na maior parte das vezes, ele não construiu em sua formação inicial. Assim, o docente que atua na EaD² desenvolve esses saberes a partir das experiências que vivencia em seu cotidiano, num processo de formação continuada e de aprender-fazendo. Com isso, o docente virtual transforma sua prática pedagógica até mesmo na educação presencial, e esse processo contribui para a formação de sua identidade docente.

Tendo em vista esse cenário, algumas questões colocam-se como relevantes para a compreensão da docência mediada pelas TDIC, tais como: o docente que atua na

¹ Segundo esclarece Belloni (2009, p. 21), as tecnologias de informação e comunicação podem ser compreendidas como aquelas que resultam da fusão entre a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. De modo complementar, o adjetivo “digital”, incorporado recentemente à expressão “tecnologias de informação e comunicação”, refere-se ao uso de sistemas binários, os quais reduzem a informação a dois valores diferentes, permitindo que seja armazenada de forma magnética, ótica ou de impulsos elétricos. São exemplos de aparelhos que utilizam tecnologias digitais os MP3*players*, *notebooks*, *ultrabooks*, *tablets*, *smartphones*, celulares, entre outros. Nesta dissertação, adotar-se-á a expressão tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como referência aos recursos tecnológicos utilizados como mediadores nos processos educacionais na Educação a Distância.

² No caso desta pesquisa, o tutor virtual ou docente virtual.

EaD é o mesmo que atua na educação presencial? Há discrepâncias entre o perfil exigido pelos editais e o que se efetiva na oferta dos cursos? Que saberes são construídos pelo docente ao longo de sua experiência pedagógica na EaD? De que forma os docentes virtuais percebem as transformações que a sua prática pedagógica sofreu ao longo da sua experiência na EaD? Durante sua experiência pedagógica na EaD, quais os elementos que mais contribuem para a ressignificação da docência entre os docentes virtuais?

Nesse sentido, com o objetivo de analisar as transformações que ocorrem na docência a partir da prática pedagógica cotidiana na EaD e buscar elementos que contribuam para a reflexão acerca das questões acima mencionadas, empreendeu-se a investigação que ora se apresenta.

As próximas páginas conduzem o leitor, primeiramente, à organização da dissertação, com um breve resumo do que foi trabalhado em cada capítulo. Em seguida, faz-se um relato sobre a trajetória da pesquisadora para que se possa compreender os motivos que a levaram a escolher a temática abordada nesta investigação. Na quarta seção, o leitor será esclarecido sobre o contexto no qual a investigação se insere. Assim, são tecidas algumas considerações sobre a sociedade contemporânea visando apresentar aspectos da reestruturação capitalista que irão se refletir na vida social e na educação, especialmente no que diz respeito à EaD e à docência nessa modalidade. A quinta seção deste capítulo tem como proposta a inserção do leitor na arena de investigação, o que é feito com a apresentação da Rede e-Tec/IFSP, bem como com uma caracterização inicial dos docentes virtuais que colaboraram com a pesquisa. Finalmente, na sexta seção apresenta-se a pesquisa em si, isto é, hipótese, objetivos e procedimentos metodológicos empregados para a realização do estudo.

1.2 Estrutura da dissertação

Cada capítulo da dissertação, com exceção deste primeiro, foi organizado segundo os objetivos específicos e enfatizando uma determinada categoria de análise central, da qual decorrerão outras circunscritas. Dessa maneira, o texto da dissertação apresenta a estruturação descrita brevemente a seguir.

- *Capítulo 1 – Transformações na docência a partir da prática pedagógica na Educação a Distância: contextualizando a investigação*

Consiste no texto que contextualiza a pesquisa e busca levar o leitor a compreender desde a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, passando pela problematização da temática, pela formulação da hipótese e dos objetivos, pelos procedimentos metodológicos escolhidos e empregados para a realização da investigação até, ao final, a forma como se estrutura a dissertação.

- *Capítulo 2 – O perfil do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP: o prescrito e o efetivado*

Neste capítulo, a categoria de análise central é o docente virtual, uma vez que o objetivo é identificar e analisar possíveis discrepâncias existentes entre o perfil prescrito e o perfil percebido pelos tutores que atuam na Rede e-Tec Brasil/IFSP e efetivado. Para tanto, as discussões abordarão a docência na EaD, a qual se organiza como polidocência, enfatizando o papel desempenhado pelo docente virtual. Busca-se, com isso, fazer uma analogia entre as atribuições prescritas a esse docente com aquelas que ele desempenha em sua prática cotidiana, bem como entre aspectos sobre sua formação inicial e continuada e experiência profissional.

- *Capítulo 3 – A base de conhecimento e os saberes construídos pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em sua experiência pedagógica na Educação a Distância*

Este capítulo relaciona-se ao segundo objetivo específico, qual seja, mapear os saberes constituídos pelo docente ao longo da experiência pedagógica na EaD, identificando a sua natureza. Sendo assim, a categoria central de análise são os saberes que fazem parte da base de conhecimento necessária ao exercício da docência, especialmente os que foram construídos pelos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP no exercício da tutoria virtual.

- *Capítulo 4 – A percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre as transformações em sua prática pedagógica a partir da experiência na Educação a Distância*

A categoria de análise deste capítulo é a percepção dos docentes virtuais, uma vez que se busca analisá-las à luz das transformações que a sua prática pedagógica sofreu ao longo da experiência na EaD.

- *Capítulo 5 – O amadurecimento/ressignificação da concepção de docência do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP*

O último capítulo desta dissertação centra-se nos elementos que contribuem para o amadurecimento/ressignificação da concepção docente. Nesse sentido, a discussão desenvolveu-se em torno do conceito de desenvolvimento profissional docente, o qual é importante para a análise pretendida.

1.3 Por que a docência? Por que as transformações? Por que a Educação a Distância? Algumas palavras sobre o caminho percorrido até aqui³

Ser professora não era uma perspectiva que cultivei desde sempre. Embora o gosto pelos estudos esteja presente em minha vida desde que me conheço por gente, devido à timidez, nunca havia me imaginado numa sala de aula, dialogando com os alunos, tirando dúvidas, planejando atividades e avaliações. Além disso, não gostava e ainda não gosto de escrever na lousa. Por causa da hiperhidrose,⁴ minhas mãos suam muito, e o giz acaba derretendo quando o seguro por muito tempo. Assim, ser professora não era algo que passava pela minha cabeça durante a infância e a adolescência. O que eu queria mesmo era ser jornalista! Pensava que, como jornalista, poderia viajar para muitos lugares, estudar e escrever sobre o assunto que eu quisesse, mas, especialmente, sobre a sociedade e suas desigualdades; a fome no mundo; a riqueza de uns e a pobreza de outros; a violência contra as crianças, as mulheres, os animais; a destruição da natureza etc. Achava que, por meio dos meus textos, poderia levar as pessoas a buscarem mais sobre o tema, a aprenderem mais, a refletirem sobre o mundo e a questionarem sobre o que consideravam injusto, incorreto, inadequado.

³ Nesta seção do trabalho, peço licença ao leitor para que a escrita seja feita em primeira pessoa, uma vez que o esforço se dará no sentido de reconstituir, de forma breve, a minha história de vida pessoal e profissional como pesquisadora.

⁴ Segundo a Sociedade Brasileira de Cirurgia Dermatológica, a hiperhidrose pode ser caracterizada como uma doença que provoca suor excessivo e pode se manifestar nas axilas, mãos, pés, rosto, cabeça e virilha. Para mais informações, consultar o site: <<http://www.sbcd.org.br/pagina/1598>>.

Foi por querer ser jornalista que não cursei o magistério junto com minhas amigas de escola. Fiz o colegial, hoje Ensino Médio (não profissionalizante), e, logo em seguida, ingressei na faculdade. De jornalismo? Não, meus pais não podiam me sustentar em outro município, e eu era muito imatura para me aventurar numa cidade desconhecida. Desse modo, como eu não queria me tornar professora e, sim, queria escrever sobre as desigualdades que assolam a sociedade, ingressei no curso de Ciências Sociais, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Araraquara. Aprendi muitas coisas nos quatro anos em que fiz bacharelado e licenciatura. Sim, licenciatura! Eu não queria ser professora, mas, já que estava lá mesmo...

Concluída a faculdade, o que fazer da vida, então? Ingressar no mestrado ou no mercado de trabalho. Mercado de trabalho para sociólogo? Antropólogo? Cientista político? Diante da falta de opções, fui para o mestrado em 2000. É, já brinquei disso uma vez no passado! Mas não deu muito certo; não fui até o fim. Diversos foram os problemas enfrentados entre os anos 2001 e 2003 que, somados à imaturidade, à falta de identificação com o tema estudado e às necessidades econômicas, me fizeram desistir do primeiro curso de mestrado. Aqui começo a responder à primeira pergunta: por que a *docência*?

A docência foi a única alternativa que surgiu na época. Sem muitas exigências para iniciar na profissão e devido à grande demanda por professores no Estado, fiz minha inscrição na Secretaria Estadual de Educação e, rapidamente, comecei a dar aulas da forma mais precarizada possível, do meu ponto de vista: como professora eventual. Todas as condições estavam reunidas ali para que eu desistisse, mas, surpreendentemente, não foi isso que aconteceu. Embora eu não tivesse muita habilidade para falar em público e nem gosto em pegar no giz, por causa do meu já mencionado problema de saúde, encarei aquela situação como um conjunto de desafios a serem superados. Assim, tive que buscar estratégias para administrar o tempo da aula, que não era minha e, na maioria das vezes, era sobre disciplinas para as quais eu nem tinha formação, como matemática e ciências, para envolver os alunos na aula, especialmente porque eles sabiam que eu só estava ali para “tapar o buraco da falta do professor da disciplina”, para não precisar usar muito o giz, enfim, para tornar aqueles 50 minutos de cada aula um momento menos árduo para mim e, por que não, mais proveitoso para os alunos.

A busca por estratégias para melhorar minha atuação durante as aulas que eu cobria me fez prepará-las abordando temas mais amplos, relacionados ao cotidiano e às necessidades e curiosidades dos adolescentes, temas que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), são chamados de transversais.⁵ Além disso, passei a me valer de outros recursos para me livrar de ter que usar o giz. Assim, levava músicas para serem ouvidas e debatidas, filmes para serem assistidos e problematizados, propunha jogos que possibilitassem a interação e o envolvimento dos alunos. Essas ações me fizeram ganhar muito mais do que a confiança dos estudantes. Eu ganhei confiança em mim mesma! Confiança de que poderia, com a prática, aprender a ser professora. Aqui começa a resposta para a segunda questão: por que as *transformações*?

De alguém que sequer desejou um dia ser professora, acabei colocando isso como uma meta em minha vida e em minha carreira. Estava desanimada com as aulas eventuais. Queria mais! Queria ter turmas que me permitissem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do início até o fim do ano. Queria elaborar planos de ensino. Queria planejar avaliações ao longo do processo. Queria pensar em estratégias para que os alunos com dificuldades pudessem superá-las. Enfim, queria fazer e aprender mais sobre ser docente.

No ano de 2004, uma oportunidade surgiu: o Projeto Trilha de Letras. O foco desse projeto eram alunos com dificuldades em leitura, escrita e interpretação de textos, e seu diferencial era trabalhar essas dificuldades por meio da informática. Assumi duas turmas nesse projeto, com 12 alunos cada, com as quais eu trabalhava duas vezes por semana. Posso dizer que essa experiência foi extremamente enriquecedora para minha formação, uma vez que, além de me permitir trocar experiências com outros professores, já que tínhamos encontros semanais para planejar as aulas, me possibilitou conhecer o potencial das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem. Mas calma! Aqui eu ainda não começo a responder a terceira pergunta: a EaD veio bem depois.

⁵ De acordo com os PCN, os temas transversais podem ser compreendidos como aqueles que abordam “questões importantes, urgentes e presentes sobre várias formas, na vida cotidiana” (BRASIL, 1997, p. 15). Dessa maneira, fazem parte dos temas transversais a ética, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a saúde e a orientação sexual.

Após essa primeira oportunidade, outras surgiram, como as aulas de Filosofia e Sociologia que ministrei, no Ensino Médio, em Araraquara-SP e em Trabiju-SP, e foram somando-se à bagagem que eu vinha construindo a respeito de ser professora. Nesse processo, sentia aumentar, por um lado, minha insatisfação com as aulas eventuais e temporárias e, por outro, meu desejo de ter turmas próprias, nas quais eu pudesse exercer a multiplicidade de tarefas que envolvem a docência. Movida por esse desejo, lancei-me nos concursos públicos!

Em 2006, a aprovação na Prefeitura Municipal de São José dos Campos, para professora de Geografia do Ensino Fundamental, me fez mudar para o Vale do Paraíba. Posso dizer que essa experiência foi um marco na minha, ainda iniciante, carreira docente. Isso porque, pela primeira vez, tive a oportunidade real de trabalhar com diversas turmas, já que ministrava aulas do sexto ao nono anos. Além disso, pude efetivamente escolher os conteúdos que desenvolveria com cada turma, planejar atividades para as minhas aulas e interdisciplinares, elaborar projetos, pensar sobre formas de avaliação, participar das reuniões de trabalho coletivo, enfim, fazer parte do corpo docente de uma escola.

Mesmo gostando muito da vida e do trabalho em São José dos Campos, no ano de 2007, em virtude da aprovação num concurso da Prefeitura Municipal de Araraquara, retornei para ficar mais próxima da minha família e, novamente, para ser professora de Geografia do Ensino Fundamental. De volta às origens, trabalhei durante três anos nas escolas dos assentamentos rurais e tinha muito orgulho em dizer que era a única professora do município a atuar, concomitantemente, nas três Escolas do Campo. Eu me identificava bastante com o projeto da Educação do Campo e, as experiências pelas quais passei, as pessoas com as quais convivi e tudo o que aprendi durante esse período, de certa maneira, carrego comigo até hoje. De maneira surpreendente, é nesse momento que a EaD entrou em minha vida.

O leitor deve estar se perguntando agora: mas o que a EaD tem a ver com o período em que a pesquisadora trabalhou nas Escolas do Campo?

Respondo: com as Escolas do Campo realmente não tem muito a ver. Contudo, foi a partir desse momento que as oportunidades para conhecer a modalidade começaram a surgir. A minha primeira experiência com a EaD foi como aluna e ocorreu

no ano de 2007. Como já disse, cursei Ciências Sociais, mas acabei me tornando professora de Geografia. Embora tenha cursado disciplinas dessa área durante a graduação, sentia que meu conhecimento específico sobre a matéria era extremamente deficiente. Então decidi aperfeiçoar-me cursando uma Especialização em Didática do Ensino de Geografia, oferecida na modalidade EaD. Confesso que o curso foi bem fraco. Não contribuiu muito para enriquecer meus conhecimentos geográficos, e, além disso, a interação com os professores era somente via telefone. Até havia uma plataforma virtual, mas não posso dizer que se configurava num ambiente virtual de aprendizagem, pois se resumia ao envio das atividades propostas nas aulas presenciais. Enfim, sobre a Geografia tive que aprender sozinha mesmo, “enfiando a cara” nos livros. Já em relação à EaD, essa primeira experiência só me fez querer conhecer outras.

Foi assim que, em 2009, me inscrevi num edital que a Secretaria de Educação da Prefeitura de Araraquara lançou para selecionar um coordenador de polo e quatro tutores presenciais para atuar num polo de EaD que seria inaugurado em parceria com o município. Eu não tinha uma ideia clara desses papéis e, para ser sincera, nem do que era um polo de EaD, mas, mesmo assim, me inscrevi para a coordenação. E não é que deu certo? Assim, em julho de 2009, assumi a coordenação do polo de EaD inaugurado na cidade, o qual resultava de uma parceria do município com o governo federal e que ofereceria, por meio do Sistema e-Tec Brasil/IFSP,⁶ os cursos técnicos subsequentes de Informática para a Internet e Administração. Nesse momento, então, a EaD, definitivamente, passou a fazer parte do meu cotidiano pessoal e profissional.

Entre 2010 e 2012, realizei mais três cursos oferecidos por meio da EaD, sendo a graduação em Pedagogia e duas especializações, uma em Psicopedagogia Institucional e, a outra, em *Design* Instrucional para EaD Virtual. Paralelo a isso, continuava como coordenadora de polo, aprendendo, na prática, sobre a modalidade.

Em relação à carreira docente, no ano de 2011 deixei de ser professora de Geografia para exercer a função de coordenadora pedagógica numa escola do município de Araraquara. Isso foi de fevereiro a julho, pois, neste mês, exonerei-me do cargo na prefeitura para assumir outro de um concurso no qual havia sido aprovada. Exerceria, a

⁶ Conforme será explicado na subseção 1.5.1, o Sistema e-Tec Brasil torna-se Rede e-Tec Brasil por meio do Decreto nº7.589, de 26 de outubro de 2011.

partir daquele momento até hoje, o cargo de técnica em assuntos educacionais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), trabalhando no *campus* de Matão.

Continuei como coordenadora de polo até janeiro de 2013, e toda experiência que vivi durante esses três anos, os saberes construídos, os cursos dos quais participei, os encontros com os demais membros da equipe polidocente, as conversas sobre desafios e dificuldades a serem superadas, tudo isso foi, a meu ver, um processo de contínua formação, um aprimoramento profissional. Embora hoje eu não exerça mais a docência, ainda atuo na área da Educação e, em meu dia a dia, continuo a me valer do que aprendi como docente e com a experiência na EaD, como o trabalho colaborativo, a interação mediada pela internet, os conhecimentos sobre a comunicação escrita, a inserção de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem, entre muitos outros conhecimentos. Foi considerando esse contexto que optei pelo tema desta dissertação, qual seja, as transformações na docência a partir da prática pedagógica na EaD.

Caminhando para o final deste relato, penso ser importante esclarecer o motivo pelo qual enfoco o *tutor virtual*, neste trabalho compreendido como *docente virtual*, e não o professor formador (também docente virtual na EaD), o tutor presencial ou mesmo o coordenador de polo, função que exerci. A explicação é simples e também está relacionada à minha experiência na EaD, tanto como aluna quanto como coordenadora. Nesse tempo percebi, fazendo uma reflexão sobre minha trajetória relacionada à EaD e observando os alunos que realizavam os cursos oferecidos no polo que eu coordenava, que o docente virtual (particularmente o docente tutor virtual) é o profissional, considerando toda a equipe polidocente, que está mais próximo do aluno. Assim, de sua interação no ambiente virtual de aprendizagem, depende muito a permanência ou não do aluno no curso. Seu papel de mediador, motivador e orientador, acompanhando e intervindo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos por meio da plataforma, faz com que seja comumente identificado, pelos alunos, com a figura do professor presencial.

Sendo o papel do docente virtual tão fundamental para os cursos EaD, escolhi enfocá-lo para analisar como a experiência na modalidade transforma sua prática pedagógica. Uma vez que a grande maioria, além de atuar em cursos virtuais, também

exerce a docência presencial, considere importante pesquisar sobre as transformações que podem ocorrer e levar a uma ressignificação da docência, à construção de saberes, ao aprimoramento profissional. Desse modo, pretendo, com este trabalho, deixar uma contribuição aos estudos acerca da formação de professores e, em especial, daquela que se dá em contextos que envolvem a mediação pelas tecnologias digitais.

1.4 Problematizando o tema: as mudanças sociais e seus reflexos na Educação

Conforme dito anteriormente, nesta seção serão enfocados os reflexos das mudanças sociais no âmbito educacional. Para tanto, a discussão foi organizada em quatro subseções. Primeiramente, visando contextualizar o leitor, serão feitas algumas considerações acerca da sociedade contemporânea. A partir daí, o debate enfocará a expansão da EaD e as mudanças na docência nesse contexto. Em seguida, discorrer-se-á sobre a forma como a docência é organizada na EaD, isto é, como polidocência. Por fim, a discussão centra-se na arena dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional a partir da prática pedagógica, especialmente a que está relacionada à EaD.

1.4.1 Algumas considerações sobre a sociedade contemporânea

Quando se busca compreender o contexto em que se encontra a sociedade contemporânea, é frequente deparar-se com expressões que a caracterizam como “sociedade da informação”, “sociedade pós-industrial”, “sociedade pós-moderna”, “sociedade ou era do conhecimento”, “sociedade da aprendizagem”, “sociedade globalizada”, “sociedade em rede”, “ciberespaço e cibercultura”. Embora haja essa diversidade de expressões, todas trazem em comum a ideia de que o contexto atual é específico no sentido de que possui algumas características que o diferenciam historicamente, tais como: a presença massiva dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas; o surgimento e a generalização de aparelhos providos de tecnologia digital; a facilidade no fluxo e acesso a informações; a necessidade de atualizar-se constantemente, tanto para a vida social quanto para a profissional; o crescimento no setor de prestação de serviços e no comércio, especialmente o comércio eletrônico; os relacionamentos

peçoais criados e mantidos por meio das redes sociais; a flexibilidade espacial e temporal propiciada pela expansão da internet; entre outras que demonstram a grande importância assumida pela intensa presença das TDIC no cenário atual.

Sem a pretensão de caracterizar com profundidade o contexto contemporâneo, uma vez que esse não é o foco principal desta pesquisa, algumas questões se colocam: quais mudanças na sociedade ou na economia teriam contribuído para se chegar ao cenário atual, em que o fluxo de informações propiciado pela amplificação dos meios de comunicação, especialmente a internet, parece influenciar intensamente o cotidiano dos indivíduos? Que efeitos essas mudanças geram para os processos educacionais? E a docência? Também sofre reflexos desse contexto?

Dito isso, compreende-se, a partir da interpretação de Harvey (1994), que o momento atual da sociedade reflete uma fase de expansão do capitalismo, que teria se iniciado nos primeiros anos da década de 1970. Nesse período, caracterizado por incertezas, fluidez e mudanças, o sistema de produção baseado no “taylorismo-fordismo”⁷ teria entrado em colapso e cedido espaço para o que o autor denomina de “regime de acumulação flexível” (HARVEY, 1994, p. 119).

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” [...] no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 1994, p. 140, grifo do autor).

⁷ O taylorismo e o fordismo consistem em princípios de organização e produção industriais que surgiram no início do século XX. Em linhas gerais, o taylorismo constitui-se numa forma de organização empresarial que prevê a fragmentação do trabalho, separando-o em trabalho mental e trabalho físico, com o objetivo de aumentar a produtividade. Tal princípio foi pensado pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor. Já o fordismo foi introduzido por Henry Ford em suas fábricas como forma de melhorar a qualidade, reduzir custos e produzir massivamente. O fordismo consiste na produção em linha de montagem (esteiras), o que simplifica as tarefas e faz com que o trabalhador apenas execute movimentos repetitivos (WOOD JR., 1992).

A partir das palavras do autor, depreende-se que uma reestruturação organizacional e produtiva promovida pelo setor da produção industrial ocasionou três efeitos principais, quais sejam: a flexibilidade dos processos de trabalho, o surgimento de taxas altamente intensificadas de inovação tecnológica e um movimento de compressão do espaço-tempo. Em que esses elementos contribuem para o entendimento do atual contexto social?

No que se refere à flexibilidade dos processos de trabalho, é preciso compreender que ela se refere a diversos aspectos. Primeiro, à flexibilidade geográfica, isto é, as grandes empresas multinacionais deslocaram parte de seu parque produtivo para países em desenvolvimento e com fraca legislação trabalhista, buscando reduzir custos e aumentar a lucratividade; segundo, contratos mais flexíveis e precarizados passaram a ser adotados, além do retorno de atividades antigas como o trabalho doméstico, artesanal ou familiar, as quais fragilizam a identidade do trabalhador e sua organização sindical (HARVEY, 1994, p. 145). Em terceiro lugar, a flexibilidade atinge a demanda produtiva. Isso porque, sob esse novo regime de acumulação, não há a formação de estoques, o que torna a produção mais personalizada, ou seja, adequada às necessidades do cliente. Por fim, no regime de acumulação flexível, o trabalhador também deve desenvolver habilidades e competências que permitam a ele substituir qualquer outro, em qualquer função que seja necessário, tornando-se, ele mesmo, um trabalhador flexível.

Já o surgimento de taxas altamente intensificadas de inovação tecnológica pode ser relacionado ao que Kumar (1997) compreende como sendo a Terceira Revolução Industrial. Para esse autor, as duas primeiras revoluções basearam-se na energia, isto é, no vapor e na eletricidade, respectivamente. A terceira baseia-se na informação, tendo seu ápice com o surgimento do computador, durante a II Guerra Mundial (KUMAR, 1997, p. 20).

Nesse sentido, segundo Kumar (1997), os novos meios de comunicação que surgem – dos quais o computador e a internet são os mais significativos – não transmitem mais mensagens e informações padronizadas a um número massivo de pessoas, como era o caso do rádio ou da televisão. Eles permitem, ao contrário, que as informações sejam recuperadas e processadas de acordo com as necessidades de cada indivíduo (KUMAR,

1997, p. 22). Em outras palavras, o desenvolvimento do computador, associado à expansão mais recente da internet, possibilita que cada pessoa, em sua casa, em seu ambiente de trabalho, ou em outros locais em que encontre acesso à rede, além de informar-se, selecione os caminhos da busca dessas informações, bem como as que lhe são mais necessárias. Assim, esse autor compreende que as mudanças que ocorreram na esfera produtiva, a partir da informatização dos processos, bem como das inovações nas tecnologias associadas à informação e à comunicação, são tão significativas que a sociedade deixou de sustentar-se na produção de bens industrializados para produzir serviços e informações.

Lévy (2010) também assinala a generalização dos computadores para as esferas econômica e social como um aspecto importante na compreensão do panorama da sociedade atual. Para esse autor, o desenvolvimento e a comercialização dos microprocessadores, durante a década de 1970 e, mais tarde, nos anos 1980, a fusão da informática com as telecomunicações possibilitaram a expansão da multimídia,⁸ dando origem ao que se conhece hoje como tecnologias digitais de informação e comunicação. Conforme esclarece,

A digitalização penetrou primeiro na produção e gravação de músicas, mas os microprocessadores e as memórias digitais tendiam a tornar-se a infraestrutura de produção de todo o domínio da comunicação. Novas formas de mensagens “interativas” apareceram: este decênio viu a invasão dos videogames, o triunfo da informática “amigável” (interfaces gráficas e interações sensório-motoras) e o surgimento dos hiperdocumentos (hipertextos, CD-ROM) (LÉVY, 2010, p. 32).

Como consequência dessa generalização das tecnologias digitais, Lévy (2010) aponta para o surgimento, na passagem dos anos 1980 para os anos 1990, de um movimento sociocultural que teve início entre os jovens profissionais das grandes metrópoles e das universidades americanas e logo se propagou pelo mundo, gerando, na interpretação do autor, o ciberespaço. Em suas palavras,

Sem que nenhuma instância dirigisse esse processo, as diferentes redes de computadores que se formaram desde o final dos anos 70 se

⁸ A palavra multimídia refere-se ao uso de múltiplas mídias, isto é, imagens, sons, vídeos, textos, animações.

juntaram umas às outras enquanto o número de pessoas e de computadores conectados à inter-rede começou a crescer de forma exponencial. [...] As tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento (LÉVY, 2010, p. 32).

Depreende-se, portanto, que para esse autor a informação e o conhecimento se tornam centrais na contemporaneidade, uma vez que sua expansão, por meio da multimídia, gera novos espaços de sociabilidade, de comunicação e de trocas comerciais.

Cabe, aqui, fazer uma ressalva em relação aos termos “informação” e “conhecimento”. Segundo esclarece Peters (2009), é frequente que ambos sejam usados como intercambiáveis porque, a princípio, quando considerados apenas superficialmente, localizam-se na cabeça de um indivíduo e aparecem “como conjuntos de dados sistematizados, codificados e comunicados” (PETERS, 2009, p. 311). No entanto, conforme explica o mesmo autor,

A informação tem uma estrutura completamente diferente. Geralmente não tem as características que são típicas do conhecimento. Não é produto de um processo cognitivo de um determinado indivíduo, mas se desprende de seu criador e das circunstâncias de sua criação. Além de decodificar e interpretar, não há qualquer caracterização cognitiva não recorrente, única, individual por parte do indivíduo. Por esta razão, as referências individuais emocionais, sociais e culturais que influem na gênese do conhecimento estão ausentes. [...] Apurados, pré-interpretados e armazenados como dados, estes dados permanecem os mesmos para os usuários de todas as culturas. São armazenados em portadores, podendo estes ser, por exemplo, livros, jornais, periódicos, discos rígidos ou servidores. Por causa da enorme compactação e da velocidade da comunicação eletrônica, podem ser disseminados “à velocidade da luz”. Sua ubiquidade torna o acesso a eles possível praticamente de qualquer parte do mundo (PETERS, 2009, p. 314).

Considerando a explicação acima, é possível verificar que há uma diferenciação entre os termos “informação” e “conhecimento”. No que diz respeito à informação, esta se relaciona aos dados que são gerados e armazenados em mídias, digitais ou não, ou ficam circulando na internet, tornando-se acessíveis em qualquer tempo, a qualquer pessoa e em qualquer lugar em que haja um computador conectado à rede. Já o conhecimento caracteriza-se por apresentar uma dimensão cognitiva, pessoal, a qual é

influenciada pelas referências sociais, culturais e emocionais do indivíduo cognoscente. Assim, de acordo com a explicação de Peters (2009),

O conhecimento se desenvolve de uma maneira individual porque não apenas as condições cognitivas nos indivíduos são diferentes, como também porque a história de vida de cada indivíduo produz um efeito sobre o conhecimento (PETERS, 2009, p. 319-320).

Dessa maneira, pode-se dizer que as considerações de Peters (2009) acerca da diferenciação entre os termos “informação” e “conhecimento” complementam a argumentação de Lévy (2010) no sentido de que a troca de informações entre computadores, por meio da internet e outras mídias digitais, possibilita que os indivíduos se relacionem em novos espaços de sociabilidade e, até mesmo, interajam e construam conhecimento nesses relacionamentos.

Retomando os aspectos da reestruturação produtiva e organizacional que influenciam o atual contexto da sociedade, no que diz respeito às novas relações que se estabelecem entre o espaço e o tempo, comprimindo-os, pode-se dizer que elas decorrem, também, do avanço nas tecnologias de informação e comunicação, em especial, as digitais. Segundo a interpretação de Kumar (1997, p. 23), novamente, tais tecnologias tornaram possível que o tempo fosse encurtado, deixando de ser um limitador das relações sociais e tornando-se instantâneo. Já o espaço, de acordo com o autor, foi ampliado, configurando-se num espaço globalizado, mundial. Além disso, o conhecimento tornou-se o principal valor, inaugurando não apenas um novo modo de produção, mas um novo estilo de vida. Neste ponto, vale ressaltar que há uma coincidência entre Kumar (1997) e Lévy (2010) no sentido de que ambos os autores reconhecem que a informação e, em última instância, o conhecimento se tornam elementos fundamentais na sociedade contemporânea.

Como forma de sintetizar o que foi exposto acerca da influência que o aprimoramento e a expansão das tecnologias de informação e comunicação, especialmente as digitais, tiveram para a configuração do atual contexto social, utilizam-se as palavras de Tedesco (2007), a seguir.

Essas tecnologias [digitais de informação e comunicação] têm um impacto significativo não só na produção de bens e serviços, mas também no conjunto das relações sociais. A acumulação de informação,

a velocidade na transmissão, a superação das limitações espaciais, a utilização simultânea de múltiplos meios (imagem, som, texto) são, entre outros, elementos que explicam o enorme potencial de mudança que essas novas tecnologias apresentam. Sua utilização obriga à modificação de conceitos básicos como *tempo* e *espaço*. Mesmo a noção de *realidade* começa a ser repensada, a partir das possibilidades de construir realidades “virtuais” (TEDESCO, 2007, p. 19, grifos do autor).

Sendo assim, tem-se que o contexto atual da sociedade é fortemente marcado por mudanças que ocorreram na esfera produtiva, como a introdução de novas técnicas e tecnologias de gestão do trabalho, as quais se refletiram numa flexibilização, tanto no âmbito do trabalho (trabalhador flexível e adaptável a diversas tarefas) quanto no espaço-temporal (novas regiões produtivas, novas formas de gerenciar a produção a distância), no surgimento de uma nova mercadoria, qual seja, a informação, e, também nas aceleradas inovações dos meios de comunicação e das tecnologias digitais.

Uma vez colocado que o contexto atual continua a ser uma expansão do sistema capitalista, as transformações que ocorrem no âmbito da produção, em pouco tempo, se generalizam para as demais esferas sociais, modificando comportamentos, formas de relacionamento e chegando aos processos educacionais.

1.4.2 A educação na sociedade contemporânea: a expansão da Educação a Distância e as mudanças na docência

No que diz respeito ao âmbito educacional, as transformações ocorridas na esfera produtiva, em especial a flexibilização espaço-temporal e a ampliação do acesso às informações, proporcionadas pela expansão das TDIC, potencializaram a Educação a Distância como modalidade de ensino-aprendizagem. Isso porque, conforme esclarece Litwin (2001, p. 10), essa modalidade caracteriza-se pela flexibilidade da proposta de ensino, a qual permite encurtar as distâncias entre docentes e alunos favorecendo suas interações. Nas palavras da autora,

O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja em espaços e tempos que não compartilham (LITWIN, 2001, p. 13).

A característica de separação espaço-temporal entre alunos e professores na EaD também é enfatizada por Moore e Kearsley (2008), conforme excerto abaixo:

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 1).

É possível depreender das explicações de Litwin (2001) e Moore e Kearsley (2008), então, que a principal característica da EaD é o fato de docentes e alunos estarem separados física e temporalmente e que, em virtude disso, necessitam de uma tecnologia para mediar as relações entre eles, isto é, para aproximá-los. Além disso, outro elemento deve ser considerado sobre a modalidade: o processo de ensino-aprendizagem deve ser organizado e planejado, ou seja, a proposta pedagógica da aula ou do curso deve ser estruturada de forma a oferecer recursos variados, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento. Em outras palavras, na EaD o aluno que se propõe a aprender é auxiliado por um professor, o qual planeja e cria as condições e os meios para ensinar um determinado conteúdo a esse aluno (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

É importante frisar esse aspecto de organização e planejamento na EaD para que, conforme esclarece Litwin (2001), não se confunda a autonomia, que é dada ao aluno para a organização de seus tempos e espaços de estudo, com autodidatismo. Segundo a autora,

a autonomia não deve ser confundida com o autodidatismo, pois um autodidata é o estudante que seleciona os conteúdos e não conta com uma proposta pedagógica e didática para o estudo. [...] Embora a modalidade a distância permita uma organização autônoma dos estudantes, não se deve esquecer que nela selecionam-se os conteúdos, orienta-se o prosseguimento dos estudos e propõem-se atividades para que os estudantes resolvam os mais complexos ou os mais interessantes problemas (LITWIN, 2001, p. 14).

Tendo em vista o exposto, considera-se que a definição de EaD de Moore e Kearsley (2008) abarca os aspectos distintivos da modalidade abordados acima. Assim,

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo

técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Desse modo, embora seja comum encontrar a sigla EaD como sinônimo para “Ensino a Distância”,⁹ conforme esclarecem os autores, é mais adequado utilizar o termo “educação” porque este busca abarcar a relação entre ensino e aprendizagem. Além disso, esse aprendizado que ocorre não se dá de forma espontânea, pois implica numa intencionalidade e num planejamento por parte da instituição ou do professor ofertante do curso (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Organizando o que foi colocado até o presente, tem-se que a modalidade EaD se caracteriza por ser um processo de ensino-aprendizagem pedagogicamente planejado que apresenta como especificidade a separação física e temporal entre alunos e professores. Por haver essa separação, é necessário o uso de uma tecnologia de informação e comunicação para mediar a relação entre eles, ou seja, para aproximá-los. No início da modalidade, foram usadas cartas, livros e apostilas que eram enviados pelo correio. Com as mudanças tecnológicas, passou-se a utilizar o rádio, a TV e fitas cassetes de áudio e vídeo como tecnologias mediadoras das relações de ensino-aprendizagem a distância. A partir da generalização das TDIC no atual contexto social, essa mediação passou a ser feita especialmente por computadores com acesso à internet, o que, para Peters (2009), acarreta uma revolução pedagógica, conforme explica no trecho seguinte.

Correntemente está ocorrendo uma revolução pedagógica na educação a distância: o uso crescente de ambientes informatizados de aprendizagem e da rede. [...] 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 (PETERS, 2009, p. 41).

Complementando as palavras de Peters (2009), Mill (2012) esclarece que, por utilizar intensamente as tecnologias digitais, especialmente a internet, como mediadoras das relações que se estabelecem entre as pessoas na busca pelo conhecimento, a EaD

⁹ Não apenas na literatura que aborda o tema, mas também entre alguns docentes virtuais que colaboraram com a pesquisa, é recorrente a compreensão de EaD como sendo “ensino a distância”. Será possível perceber isso em trechos das entrevistas utilizados nesta dissertação.

que é desenvolvida por algumas instituições educacionais pode ser entendida, no atual contexto, como educação virtual. Segundo o autor,

[Educação virtual] é apenas um tipo de EaD ou modelo pedagógico diferenciado. A educação virtual pode ser tomada como o ensino-aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das TDIC – uma variação organizacional de educação, com tempos e espaços fluidos, mais flexíveis e abertos (MILL, 2012, p. 22).

As palavras de Mill (2012) deixam claro que o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TDIC, seguindo as tendências da esfera produtiva, já expostas neste texto, se torna ainda mais flexível ao redefinir concepções de tempo e espaço, permitindo que os indivíduos interajam e construam conhecimento por meio da ampliação do acesso às informações. Além disso, no caso específico dos modelos de EaD – da qual a educação virtual é exemplo – que utilizam Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA),¹⁰ a construção do conhecimento a partir da interação entre os indivíduos pode se fazer de modo síncrono¹¹ ou assíncrono,¹² o que também contribui para a flexibilidade mencionada pelo autor e para uma formação mais diversificada e personalizada, adequada às novas exigências sociais.

Contudo, cabe aqui uma ressalva. Embora a internet e outras tecnologias digitais potencializem a EaD ao favorecer que uma quantidade infinita de conteúdos e informações se torne facilmente acessível a todos os indivíduos, possibilitando o surgimento de novas formas de se relacionar na busca pelo conhecimento (GOULÃO, 2011, p. 75), isso não ocorre de forma espontânea ou autodidata, conforme já apontado. Na EaD mediada pelas TDIC, há a interação entre os diferentes sujeitos, isto é, alunos e professores e alunos entre si. Nesse processo de interação, a informação, o conteúdo estudado, passa por uma contextualização e por uma negociação de significados (RIBEIRO; OLIVEIRA; MILL, 2009, p. 245). Desse modo, a construção do conhecimento

¹⁰ Segundo Mill et al.(2013a), o ambiente virtual de aprendizagem pode ser comparado à sala de aula presencial, na medida em que envolve a aprendizagem, o ensino e a gestão dos processos educacionais mediados pela telemática.

¹¹ Um exemplo de interação síncrona é o uso de *chats* ou salas de bate-papo, nas quais as pessoas estão conectadas em tempo real.

¹² A interação assíncrona é aquela que ocorre por meio de ferramentas como *e-mail* ou fóruns, que permitem que os indivíduos acessem, participem e interajam em intervalos de tempo diferentes.

individual é feita de forma coletiva, colaborativa, e, para tanto, a atuação do professor no sentido de atribuir intencionalidade ao ato pedagógico é imprescindível, conforme esclarece Kenski (2001).

Seu papel [do docente], neste momento, não será anunciar a informação, mas orientar, promover a discussão, estimular a reflexão crítica diante dos dados recolhidos nas amplas e variadas fontes. Possibilitará aos alunos a triagem destas informações e o estabelecimento de oportunidades para a reflexão, o debate e a identificação da qualidade do que lhes é oferecido pelos inúmeros canais por onde os conhecimentos são disponibilizados. Neste sentido, ele é o profissional que vai auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações (KENSKI, 2001, p. 103).

Assim, partindo das contribuições da autora supracitada, é possível dizer que ocorrem mudanças nos papéis desempenhados tanto pelo aluno quanto pelo docente em virtude da intensa utilização das TDIC no âmbito educacional. Esse seria, ao lado da potencialização da EaD como modalidade de ensino-aprendizagem, um segundo reflexo das mudanças geradas pela atual fase de expansão capitalista. Acerca dessas mudanças, Tardif e Lessard (2012) dizem o seguinte:

podemos colocar a hipótese de que a condição e a profissão docentes estão atualmente em fase de mutação. Essa mutação deve-se essencialmente ao surgimento de novas definições e à extensão de novos usos do conhecimento em nossas sociedades pós-industriais, que modificam as missões e os papéis tradicionais da escola em geral e dos professores em particular, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do “saber-ensinar” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 143).

Pelas palavras de Tardif e Lessard (2012), depreende-se que, devido à grande quantidade de informações disponíveis na sociedade contemporânea, chamada de “sociedade pós-industrial” pelos autores, surgem novas definições tanto para a escola quanto para o papel desempenhado pelos professores. Isso porque, como a escola deixa de ser o lugar privilegiado para se ter acesso à informação, o professor necessita rever sua função tradicional de transmissor exclusivo dos conteúdos socialmente valorizados e sistematizados. Dessa maneira, a atuação docente no contexto atual necessita pautar-se em práticas pedagógicas intencionais mais orientadoras, mediadoras e contextualizadas, as quais possibilitem ao aluno fazer uma reflexão crítica e construir o conhecimento necessário e requerido por esse novo cenário social. Nesse momento, cabem novamente

as contribuições de Tardif e Lessard (2012) acerca do papel mediador que o professor contemporâneo necessita desempenhar frente ao avanço das TDIC e à generalização do acesso às informações.

Se, tradicionalmente, o professor servia de mediador entre o aluno e os conhecimentos sociais transformados em conhecimentos escolares, essa mediação, hoje, tende a se pluralizar e relativizar-se: o professor é um mediador de conhecimentos entre muitos outros. Os conhecimentos não se limitam mais aos conhecimentos escolares. As crianças estão mais informadas sobre toda espécie de assuntos (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 145).

No mesmo sentido de valorização do papel do professor frente às mudanças da contemporaneidade é que Pimenta (2012) faz a reflexão abaixo.

Conhecer é mais do que obter as informações. Significa trabalhar as informações, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. [...] Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e de seus valores é trabalho para *professor* [...] Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. O que supõe sua sólida formação (PIMENTA, 2012, p. 20, grifo da autora).

Assim, fica claro que os processos educacionais no âmbito da sociedade atual, especialmente aqueles mediados pelas tecnologias digitais, exigem um perfil profissional docente diferenciado; isto é, com saberes científicos, pedagógicos e técnicos que o auxiliem na tomada de decisão e na escolha das melhores e mais adequadas estratégias de ensino.

Como forma de sintetizar o que foi exposto até aqui, tem-se que as transformações ocorridas na esfera produtiva (principalmente a flexibilização espaço-temporal e as inovações relacionadas às TDIC) refletem no cenário educacional de duas maneiras: sob a forma de potencialização da EaD como modalidade de ensino-aprendizagem e na reconfiguração dos papéis do aluno e do docente, em especial, o qual necessita desenvolver novos saberes para atuar no contexto atual.

Diante disso, algumas questões se colocam: sendo a EaD, em sua vertente de educação virtual, um fato recente, como a docência ocorre nessa modalidade? Quem é o docente que atua na educação mediada pela telemática? Terá esse docente da educação

virtual uma formação específica para a modalidade? Que saberes esse docente traz de sua formação inicial? A prática na EaD possibilita a esse docente a construção de novos saberes? Como isso acontece?

1.4.3 A polidocência na EaD

A especificidade na forma como as aulas ou o curso é preparado e ofertado na EaD interfere na maneira como ocorre a docência nessa modalidade. Segundo Mill (2010a), as tarefas de um docente presencial, na educação virtual, são compartilhadas por um coletivo de professores, além de exigirem um planejamento prévio de todas as atividades para que o curso efetivamente se inicie. Dessa maneira, o trabalho docente na EaD, diferentemente do que ocorre na educação presencial, em que um professor domina praticamente todo o processo,¹³ é fragmentado, isto é, cada etapa do trabalho do professor é fracionada e atribuída a um profissional diferente, que pode ou não ter formação para a docência. Assim, segundo Mill, Santiago e Viana (2008, p. 66), o docente na EaD não se configura num único indivíduo, pois sua atividade, para ser desenvolvida num AVA, exige o trabalho coletivo e colaborativo de diferentes profissionais responsáveis, cada um, por uma parte do processo educacional. A esse conjunto de profissionais, Mill (2010b) deu o nome de “polidocência”, conforme esclarece no trecho abaixo.

Sob o modo de organização polidocente, o saber que seria detido por um único educador no ensino presencial é segmentado e distribuído a vários profissionais. Assim, na EaD, equivalendo à figura do professor da educação presencial, surgem categorias profissionais redefinidas: como o docente-conteudista, o docente-tutor (virtual e presencial), o docente-projetista educacional (ou *designer* instrucional ou estrategista pedagógico), entre outras (MILL, 2010b, p. 27-28, grifo do autor).

Dentre os profissionais que compõem a polidocência na EaD, ganha destaque a figura do docente-tutor virtual, ou apenas docente virtual. Por ser o profissional

¹³ Na educação presencial, um mesmo professor é responsável pelo planejamento da aula, pela escolha do conteúdo que será abordado em determinado momento, bem como dos instrumentos, mídias e materiais didáticos que utilizará, pelo acompanhamento dos alunos na realização das atividades, pela avaliação e pela escolha das estratégias motivadoras do processo de construção de conhecimento.

responsável pela mediação e acompanhamento das atividades dos alunos nos AVA, motivando-os e promovendo a interatividade como forma de construção colaborativa e significativa do conhecimento, é com ele que o aluno estabelece um contato mais próximo, sendo identificado, muitas vezes, com a figura do professor tradicional da educação presencial.

Diante disso, o tutor virtual,¹⁴ dentro da equipe polidocente dos cursos mediados pelas tecnologias digitais, tem como função dar suporte ao professor-autor e ao professor-formador na etapa de oferta do curso. Isso faz com que sua atuação como docente requeira saberes científicos, técnicos e pedagógicos que o auxiliem na tomada de decisão e na escolha das melhores estratégias de ensino, tais como: conhecer a proposta do curso e o perfil dos alunos, dominar os conteúdos e os materiais didáticos com os quais irá trabalhar, saber comunicar-se por meio da língua escrita, ter disciplina de horários e organização para acessar frequentemente o AVA, elaborar *feedbacks* formativos aos alunos que acompanha, possuir conhecimentos acerca dos recursos tecnológicos que irá utilizar, saber trabalhar coletiva e cooperativamente, entre outros (MILL, 2010a, p. 12-14).

No entanto, dada a rápida expansão da EaD, muitos desses saberes e conhecimentos, especialmente os relacionados ao domínio das tecnologias digitais, não fazem parte do perfil profissional exigido inicialmente para a atuação na modalidade. Desse modo, são construídos ao longo da prática pedagógica na EaD, influenciando e transformando o docente em sua atuação, até mesmo na educação presencial, pois muitos atuam concomitantemente em ambas. Nesse sentido, a prática pedagógica na EaD pode ser um elemento que contribui para a constituição da identidade docente e para seu desenvolvimento profissional.

Considerando o que foi dito até aqui, outras questões surgem para somar-se às formuladas anteriormente: se o professor que atua na educação virtual frequentemente também atua na educação presencial, seria sua prática docente modificada pela

¹⁴ Entende-se como tutor virtual aquele profissional que, na equipe polidocente, é o responsável por mediar as interações com os alunos no AVA. Em decorrência disso, o tutor virtual é compreendido como docente, e, para os objetivos deste trabalho, os termos tutor virtual e docente virtual serão utilizados em referência ao mesmo sujeito. Essa discussão será desenvolvida de forma mais detalhada no quarto capítulo deste trabalho.

experiência com as tecnologias digitais? Quais motivos levaram esses docentes à atuação na modalidade EaD? Qual seria a percepção desses docentes sobre sua atuação na EaD? Na concepção desses docentes, a tutoria virtual é considerada docência?

1.4.4 *Saberes docentes e desenvolvimento profissional*

A partir dos anos 1990, segundo Pimenta (1997, p. 5), os estudos e as pesquisas brasileiras na área da Educação voltam seus olhares para a revisão da formação inicial e continuada dos professores. De acordo com a autora, essa revisão tem como pressuposto a compreensão de que a aprendizagem da docência se faz continuamente. Explicando melhor, as pesquisas na arena educacional apontaram discrepâncias entre o currículo formal proposto pelas instituições e cursos de formação de professores e a prática social de educar. Tais discrepâncias, segundo a autora, por não considerarem os contextos de atuação dos professores, em nada contribuíam para a formação de uma identidade profissional docente. O excerto abaixo auxilia o esclarecimento da visão da autora sobre qual deveria ser o foco da formação inicial de professores.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor, ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1997, p.6, grifos da autora).

Como forma de superar as distorções da formação inicial, foram elaboradas propostas de formação continuada, as quais se baseavam em cursos de atualização de conteúdos e que, na visão de Pimenta (1997, p. 6), também não alteraram a prática docente por serem descontextualizadas e reduzirem os saberes dos professores a meras competências técnicas (PIMENTA, 2012, p. 20).

Tendo em vista a argumentação de Pimenta (1997; 2012), considera-se relevante centrar o foco na tensão existente entre os termos “saberes” e “competências” quando relacionados à formação de professores.

- As competências docentes

Prado (2009, p. 118) aponta que é recorrente, nos documentos oficiais brasileiros sobre a Educação, o uso dos termos “competência”, “competências” ou da expressão “educação orientada para competências”, tanto para se referir à formação dos alunos quanto dos professores para o atual contexto social. A autora esclarece, também, que não há uma definição sobre o significado do termo, e, assim, a polissemia acaba gerando imprecisões e incompreensões, especialmente quando se pensa na transposição do que está prescrito na legislação para as realidades escolares.

Numa tentativa de melhor esclarecer o significado do termo, a busca no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa leva à definição de que é um substantivo feminino cujos principais significados são:

1. Direito, faculdade legal que um funcionário ou tribunal têm de apreciar e julgar um pleito ou questão; 2. Capacidade, suficiência (fundada em aptidão); 3. Atribuições; 4. Porfia entre os que pretendem suplantar-se mutuamente (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, *on-line*, 2008-2013).

Já no que diz respeito à origem da palavra, Prado (2009) esclarece o seguinte: “Do latim *competentia*, *ae* ‘proporção, simetria; aspecto, posição relativa dos astros’, que por sua vez vem de *competere* ‘competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro, atacar, hostilizar’” (PRADO, 2009, p. 119, grifos da autora). Assim sendo, Prado (2009, p. 118) explica que “o vocábulo competência parece relacionar-se, na maioria de suas ocorrências, a conhecimentos, procedimentos e atitudes de ordem prática, como se fosse um saber em uso, um saber em ação”.

Com relação à apropriação do termo pelas pesquisas na área da Educação, o principal expoente é o suíço Philippe Perrenoud que, partindo do referencial de

competências adotado em Genebra no ano de 1996,¹⁵ o define da seguinte maneira: “A noção de competência designará aqui uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*” (PERRENOUD, 2000, p. 15, grifo do autor). Desse modo, o termo relaciona-se a “um recorte mais pragmático dos problemas a resolver em campo” (PERRENOUD, 2000, p. 18).

É possível perceber, então, que a conclusão de Prado (2009), exposta acima, é coincidente com a conceituação que Perrenoud (2000) faz de “competência”, ou seja, ao ser usada em documentos oficiais e nas pesquisas educacionais, a noção refere-se à capacidade de se fazer algo na prática. No entanto, Prado (2009) vai além ao fazer a crítica ao termo, enfatizando seus outros significados, como “competir” e “buscar a mesma coisa que o outro”. Para a autora, assim, a noção de competência, quando empregada na legislação e nos estudos sobre Educação, expressa a intenção de adequar o sistema educacional às necessidades do capitalismo. Em suas palavras,

Competir mostra-se uma das grandes questões implícitas no conceito de competência. Embora muitos documentos e textos não se apoiem na origem do termo, a realidade da maior parte dos estudantes brasileiros deixa explícita a concepção de que no mundo de hoje, o competir e o vencer transformaram-se em um dos grandes objetivos postos à escola pelos ditames neoliberais do capitalismo. *Buscar a mesma coisa que o outro* significa que apenas poucos competidores alcançarão seus objetivos, ou a vitória que hoje pode ser vista como a inserção no mercado de trabalho e acesso aos direitos mínimos do cidadão (PRADO, 2009, p. 119, grifo da autora).

Outro autor que questiona a noção de competência é Schwartz (1998). Para ele, o termo aplica-se mais ao posto de trabalho, que é impessoal. Disso decorre sua inadequação para referir-se à docência enquanto trabalho. Segundo explica, é o sujeito, no caso, o professor, quem define a forma como desempenha o seu trabalho dentro de um dado contexto, e, por isso, não há como definir as competências que se relacionam a determinado posto de trabalho. Conforme esclarece,

¹⁵ Como esclarece Perrenoud (2000, p. 12), o referencial genebrino consiste numa declaração de intenções e foi desenvolvido com o objetivo de orientar a formação continuada de professores de forma a torná-la coerente com as mudanças sociais que se refletem no âmbito educacional.

A competência é uma realidade vaga que recebe um conteúdo em tendência no campo das atividades sociais; sendo assim, buscar definir suas “condições nos limites” equivaleria à busca absurda do que poderiam ser as “competências necessárias para viver” (SCHWARTZ, 1998).

Considerando o exposto, fica claro que pensar na formação de professores a partir da noção de “competência/competências” é desconsiderar o contexto em que se desenvolve a prática pedagógica. Mais que isso, é desprezar a atuação do professor enquanto sujeito que age intencionalmente de acordo com as condições de trabalho que encontra, com os alunos com os quais interage, com os conhecimentos que traz de sua formação inicial e com aqueles que constrói ao longo de sua experiência docente. Em última instância, de acordo com o que explica Pimenta (2012), o uso do termo “competência” relativo à docência contribui para a desvalorização e para a perda de identidade docente.

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado (PIMENTA, 2012, p. 23-24).

Sendo assim, o termo “saberes”, em contraposição a “competência/competências”, é proposto por pesquisadores da área de formação de professores para se pensar tanto a formação inicial quanto a continuada.

- Os saberes docentes

Quando se faz o mesmo percurso realizado com o termo “competência” e se busca uma definição para “saberes” no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (*online*, 2008-2013), o que se encontra está relacionado à palavra “saber”. Dessa maneira, no que diz respeito à etimologia, a palavra deriva do latim *sapere* e pode ser traduzida como ter sabor, conhecer. Além disso, “saber” pode ser utilizado como verbo ou como

substantivo. Enquanto verbo também há variações, podendo ser transitivo, intransitivo ou pronominal. Como verbo transitivo, as definições são:

1. Possuir o conhecimento de. Igual a conhecer. Diferente de desconhecer;
2. Não ignorar. Igual a conhecer. Diferente de desconhecer e ignorar;
3. Estar habilitado para;
4. Ser capaz de. Igual a conseguir;
5. Ter experiência;
6. Ter consciência de. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, *on-line*, 2008-2013).

Como verbo intransitivo, “saber” tem os seguintes significados: “1. Ter conhecimento. Diferente de ignorar; 2. Estar certo; 3. Ter sabor ou gosto” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, *on-line*, 2008-2013). Já como verbo pronominal, a palavra “saber” pode ter dois sentidos: “1. Ter consciência das suas características (ex. o professor sabe-se exigente); 2. Ser sabido” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, *on-line*, 2008-2013). Por fim, enquanto substantivo, “saber” é masculino e pode ser entendido como: “1. Conjunto de conhecimentos adquiridos. Igual a ciência, ilustração, sabedoria; 2. Prudência, sensatez (figurado); 3. Malícia; 4. Experiência do mundo” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, *on-line*, 2008-2013).

A partir das definições acima, é possível depreender que a noção de “saberes” não carrega a impessoalidade do termo “competência” e, sim, está intrinsecamente relacionada ao sujeito e aos conhecimentos que este possui ou adquire por meio da experiência, esta compreendida como “algo de relativamente individualizado, por pessoas singulares numa trajetória feita de encontros sociais, técnicos, humanos” (SCHWARTZ, 2010, p. 38).

Dessa maneira, o termo “saberes” relacionado aos professores, segundo esclarece Tardif (2010, p. 2), começa a aparecer na agenda de pesquisas na área da Educação a partir dos anos 1940, num contexto de democratização da escola norte-americana. Contudo, somente com o movimento de profissionalização do ensino, nos anos 1980, é que as pesquisas relacionadas aos saberes ganham importância internacional, pois esse movimento surge como uma reação das autoridades políticas e acadêmicas frente ao declínio da escola de massa norte-americana durante os anos 1970 e 1980. As palavras de Tardif (2010), no excerto abaixo, esclarecem melhor esse processo de reivindicação da profissionalização docente.

Essa reação, amplamente apoiada pelos universitários do campo da educação, considera que os professores americanos, assim como seus alunos, têm um baixo nível intelectual; que eles ensinam relativamente mal; e que seu engajamento ético e profissional para com o aprendizado e os alunos é pouco consistente. Eis a razão pela qual, na opinião dos reformistas, torna-se necessário renovar as bases do trabalho docente e produzir novos saberes para fundamentar o ato de ensinar. Em resumo, é preciso justamente profissionalizar o ensino porque os professores não sabem ensinar corretamente. A profissionalização visa, portanto, edificar uma nova *Knowledge base*¹⁶ para os professores (TARDIF, 2010, p. 2-3, grifo do autor).

Sendo assim, as pesquisas que se embasam nos saberes docentes consideram que estes se encontram enraizados na experiência de vida. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2012, p. 51-52) explicam que a experiência refere-se à forma como o trabalho é vivenciado e recebe significado por parte do docente e, embora seja individual, possui um caráter social, ou seja, de cultura compartilhada. Conforme esclarece Tardif (2012),

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2012, p. 39, grifo do autor).

Explicando melhor, os saberes advindos da formação são reinterpretados de acordo com o contexto de trabalho em que os professores se inserem e, além disso, articulam-se com as interações realizadas com os alunos (TARDIF, 2010, p. 4). Nesse sentido, há uma interlocução entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores, pois existe um saber que é social, isto é, da profissão, mas sua existência depende da individualidade e da prática dos sujeitos, ou seja, dos próprios docentes (TARDIF, 2012, p. 11). Conforme explica o autor:

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo

¹⁶ Em português, base de conhecimento.

tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2012, p. 14).

Assim sendo, o saber dos professores constitui-se como um saber plural e heterogêneo, pois envolve conhecimentos de diversas naturezas, provenientes de variadas fontes (TARDIF, 2012, p. 18), dentre elas, a prática cotidiana da docência. Dessa maneira, é possível traçar um paralelo com o pensamento de Shulman (2005) no sentido de que os conhecimentos, as habilidades e os saberes que os professores constroem a partir de sua prática fazem parte, juntamente com outros, do que o autor definiu como sendo a base de conhecimento necessária ao exercício da profissão docente.

Para Shulman (2005), professor é aquele que sabe alguma coisa que outros ainda não sabem e que, portanto, oferece oportunidades de aprendizagem ao transformar aquilo que sabe numa ação pedagógica (SHULMAN, 2005, p. 9). Contudo, para que o professor seja capaz de realizar uma ação pedagógica, ele necessita ter alguns conhecimentos básicos, dentre os quais destaca: conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento didático, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento das características dos alunos com os quais interage, conhecimento do contexto educacional em que está inserido e conhecimento acerca dos fundamentos filosóficos e históricos da educação (SHULMAN, 2005, p. 11).

Ainda segundo Shulman (2005, p.11), a base de conhecimento para a docência é formada a partir de quatro fontes, quais sejam: a formação acadêmica na disciplina que irá lecionar; os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado; a pesquisa sobre a educação; a sabedoria que vem da prática. Dessa maneira, conforme dito acima, Shulman (2005) também aponta a experiência, a prática pedagógica, como sendo uma das fontes dos saberes docentes.

Considerando o exposto até aqui, tem-se que, a partir da noção de “saberes” na arena das pesquisas educacionais, um maior enfoque passa a ser dado para as práticas pedagógicas cotidianas dos professores, ou seja, para seus saberes-fazeres, para os conhecimentos mobilizados pelos docentes nas experiências que vivenciam quando buscam soluções e tomam decisões no enfrentamento das dificuldades e das situações surgidas. Assim, conforme explica Pimenta (2012), quando se considera os saberes

docentes, valoriza-se o professor enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem (PIMENTA, 2012, p. 15).

Além disso, segundo a mesma autora, ao se considerar a questão dos saberes docentes, especialmente aqueles construídos no exercício da docência, abre-se uma perspectiva importante para se discutir a identidade profissional do professor, conforme esclarece no trecho abaixo.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p.7).

Segundo a autora, portanto, a identidade profissional na docência define-se não apenas pelas práticas que tradicionalmente e culturalmente afirmam a profissão, mas também por aquelas decorrentes da formação contínua compreendida como a vivência diária, isto é, as experiências e situações enfrentadas e pelas quais o professor transforma e ressignifica sua atuação e sua concepção do que é ser docente. Nesse sentido, compreende-se que o docente virtual, em sua prática pedagógica cotidiana na EaD, constrói saberes a partir das experiências que vivencia e, dessa maneira, desenvolve-se profissionalmente, num processo de formação contínua, ressignificando sua concepção sobre a docência.

1.5 Rede e-Tec Brasil/IFSP: cenário para a investigação

A proposta desta seção é inserir o leitor no cenário escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, ela foi organizada em quatro subseções, das quais as três primeiras abordarão o contexto da legislação em EaD no qual se estabelece a Rede e-Tec Brasil/IFSP, sua estrutura organizacional, o modelo de EaD que propõe e sua organização polidocente. A última subseção será dedicada à caracterização inicial dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP.

1.5.1 *A Rede e-Tec Brasil/IFSP no contexto da legislação sobre Educação a Distância*

Como já mencionado neste texto, a EaD potencializa-se como modalidade de ensino-aprendizagem a partir da generalização das TDIC e ganha destaque, no cenário educacional, por ser uma alternativa viável à democratização do acesso ao conhecimento e à formação por parte dos indivíduos.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, Alves (2009, p. 9) salienta a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁷ (LDB), especialmente em seu artigo 80,¹⁸ como um marco de incentivo e alavancada da EaD no país. Segundo o referido artigo, a EaD deveria receber incentivos governamentais para desenvolver-se em todos os níveis de ensino, conforme descrito abaixo.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

¹⁷ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

¹⁸ O artigo 80 da LDB foi regulamentado pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998).

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Em consonância com os princípios constantes no artigo 80 da LDB, em 12 de dezembro de 2007, por meio do Decreto nº 6.301 (BRASIL, 2007), é instituído o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (Sistema e-Tec Brasil) que, em 2011, torna-se Rede e-Tec Brasil¹⁹ e tem por finalidade “desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País” (BRASIL, 2011).

No ano de 2009, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) foi selecionado, pelo Edital 01/2007/SEED/SETEC/MEC, para oferecer no estado, inicialmente, os cursos técnicos subsequentes²⁰ de Administração e Informática para a Internet. No ano de 2012, o IFSP, por meio da Rede e-Tec Brasil, passou a ofertar, também, os cursos técnicos em Secretaria Escolar e Multimeios Didáticos, os quais fazem parte do Programa Profuncionário.²¹

1.5.2 A estrutura organizacional da Rede e-Tec Brasil/IFSP

Em relação à estrutura organizacional, é possível dizer, baseando-se em Moore e Kearsley (2008, p. 4), que a Rede e-Tec Brasil/IFSP segue o modelo da instituição com dupla finalidade, a qual, segundo definem os autores, “é aquela que agrega educação a distância a seu *campus* previamente estabelecido e ao ensino baseado em classes”. Mill

¹⁹ O Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, revoga o anterior, instituindo a Rede e-Tec Brasil. Para saber mais a respeito da Rede e-Tec Brasil, sugere-se consultar o site: <<http://redeetec.mec.gov.br/>>.

²⁰ Cursos subsequentes são voltados a pessoas que já concluíram o ensino médio e possuem 18 anos completos na data da matrícula.

²¹ O Profuncionário é um programa que objetiva dar formação, compatível com suas funções, aos funcionários de escola que se encontram em efetivo exercício. Para saber mais a respeito do Profuncionário, bem como sobre os demais cursos oferecidos pelo IFSP por meio da Rede e-Tec Brasil, recomenda-se o acesso à página <<http://ead.ifsp.edu.br/>>.

(2012), de modo complementar a Moore e Kearsley (2008), denomina essa forma de organização de Unidade Incorporada com tipo logístico central-polos.

Sobre a Unidade de EaD Incorporada na dinâmica institucional, Mill (2012, p. 82) explica que “a mantenedora [no caso, o IFSP] envida esforços para reestruturar todos os setores acadêmicos e administrativos da universidade com a finalidade de incorporar uma nova modalidade educacional”. Nesse sentido, o IFSP criou, como parte integrante de sua Pró-Reitoria de Extensão, uma Diretoria de EaD e, dentro dela, uma Coordenadoria Geral da Rede e-Tec Brasil para serem responsáveis pela articulação com os *campi* gestores no processo de implantação e oferecimento dos cursos. Além disso, na oferta dos cursos são utilizados recursos administrativos e acadêmicos do próprio *campus* gestor. Explicando melhor, o *campus* que oferece o curso por meio da Rede e-Tec Brasil disponibiliza toda a sua estrutura organizacional para realizar desde a matrícula dos alunos ingressantes, passando pelo planejamento, elaboração, gestão e avaliação do curso, até a emissão dos certificados aos concluintes. Assim, compreende-se, concordando com Mill (2012), que a EaD foi incorporada à instituição, o que contribui para que a Educação seja considerada integralmente, isto é, sem a diferenciação entre as modalidades presencial e virtual.

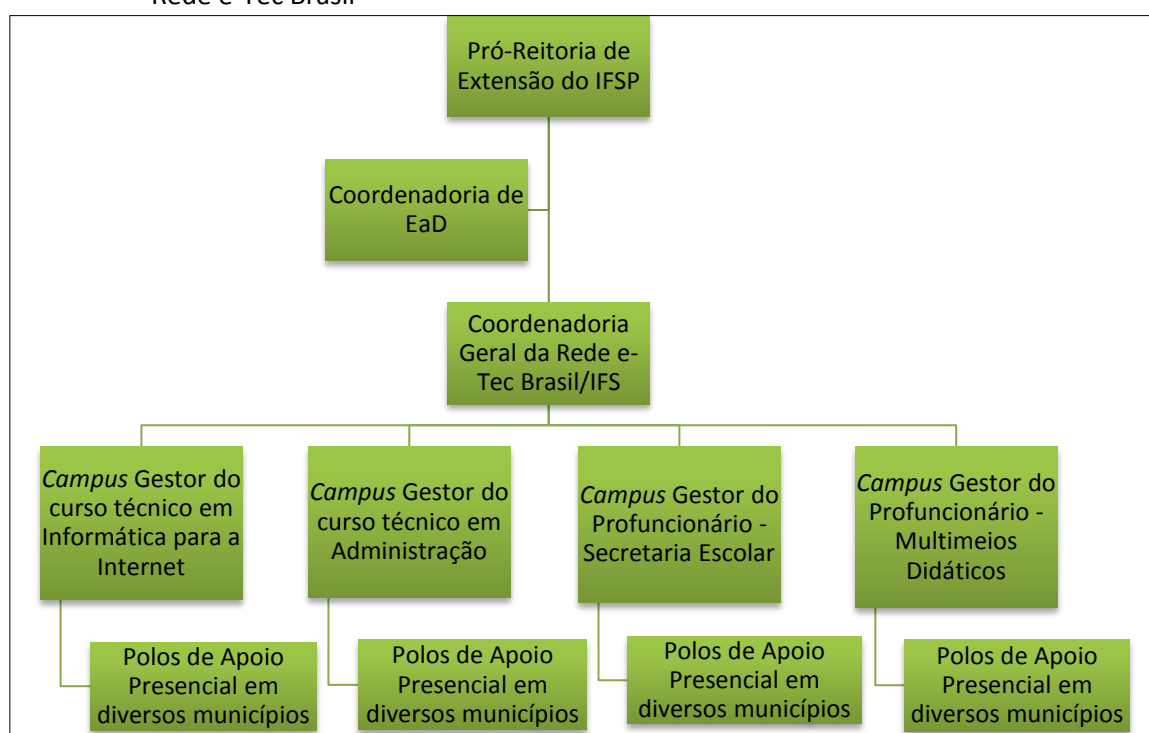
Já no que se refere ao tipo logístico central-polos, novamente Mill (2012, p. 83) esclarece que é uma organização “estruturada a partir de uma central de concepção, produção e oferecimento dos cursos, em parceria com vários polos de recepção e apoio presencial ao aluno”. Dessa maneira, os municípios que se interessam em oferecer os cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP firmam parceria com o governo federal e, assim, disponibilizam a infraestrutura física para a execução das atividades didáticas e administrativas que dão suporte aos cursos e, conseqüentemente, aos alunos de sua região, ou seja, criam um polo de apoio presencial. De acordo com o parágrafo primeiro do artigo quinto do Decreto nº 7.589,

§ 1º Os polos de apoio presencial deverão contar com espaço físico adequado, infraestrutura e recursos humanos necessários ao desenvolvimento das fases presenciais dos cursos e projetos na Rede e-Tec Brasil, inclusive para o atendimento dos estudantes em atividades escolares presenciais previstas na legislação vigente (BRASIL, 2011).

Acerca da citação acima, é relevante enfatizar que os recursos humanos aos quais faz referência podem ser compreendidos como sendo a coordenação de polo e os tutores presenciais. Em geral, os polos de apoio presencial contam com um único coordenador de polo e um tutor presencial para cada 25 alunos matriculados (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO, 2007a, p. 20).

Considerando o que foi exposto, a Figura 1.1 traz o organograma relativo à estrutura organizacional do IFSP para a implantação dos cursos da Rede e-Tec Brasil.

Figura 1.1 Organograma da estrutura organizacional do IFSP para a implantação dos cursos da Rede e-Tec Brasil



Fonte: autoria própria.

1.5.3 O modelo de Educação a Distância e a organização da equipe polidocente da Rede e-Tec Brasil/IFS

Acerca do modelo de EaD adotado na Rede e-Tec Brasil/IFS, é possível depreender, tomando como base as explicações de Ribeiro, Mill e Oliveira (2010, p. 43), que se configura na EaD assíncrona de tipo cadenciada. Com isso se quer dizer que o processo de ensino-aprendizagem é mais individualizado, uma vez que os alunos

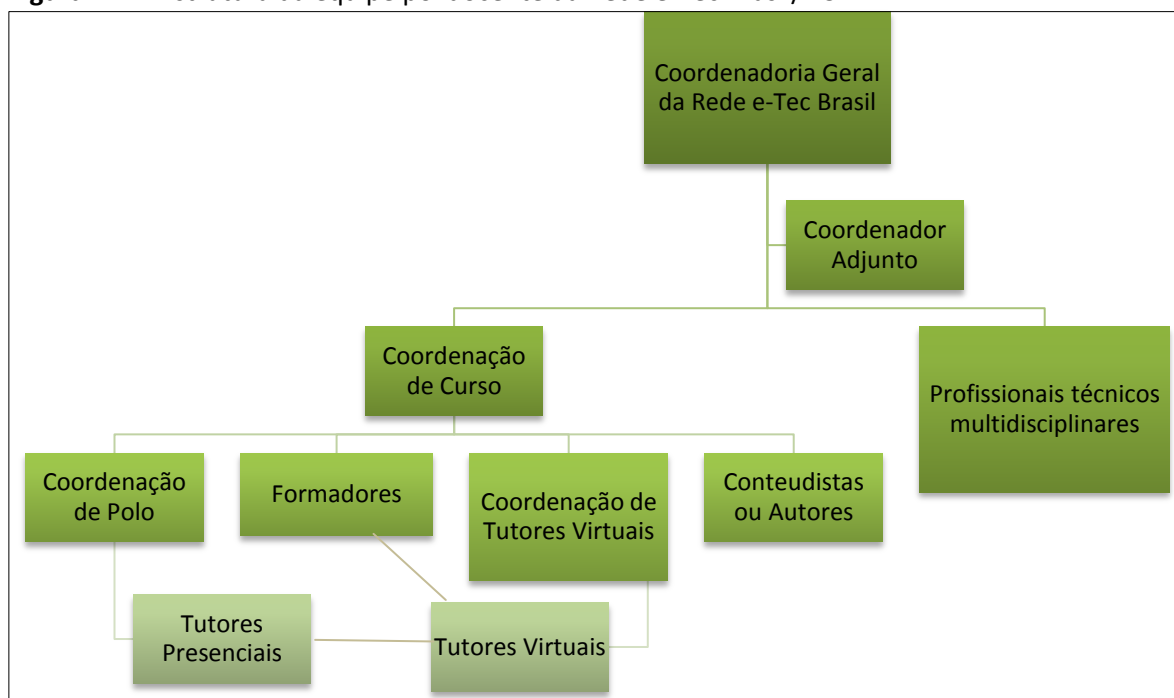
interagem entre si e com os tutores virtuais por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que, no caso da Rede e-Tec Brasil/IFSP, é o Moodle. Além disso,

na modalidade de EaD assíncrona cadenciada, as datas de início e término dos cursos e das disciplinas são previamente estabelecidas e iguais para todos os participantes. Isso significa que todos os alunos devem se adequar ao ritmo de aprendizagem ditado pelo programa (RIBEIRO; MILL; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Embora o modelo de EaD da Rede e-Tec Brasil/IFSP seja predominantemente organizado segundo as características mencionadas, é pertinente esclarecer que, conforme destacam os autores, isso não exclui a incorporação de alguns elementos síncronos, como o uso de *chats* e webconferências.

Do modelo de EaD adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP decorre a organização de sua equipe polidocente. Quanto a isso, é importante destacar, primeiramente, que todos os profissionais envolvidos são remunerados com bolsas de estudo e pesquisa, cujos pagamentos são regulamentados pela Resolução CD/FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010 (BRASIL, 2010a). Feito esse esclarecimento, a Figura 1.2 traz a estrutura da equipe polidocente da Rede e-Tec Brasil/IFSP.

Figura 1.2 Estrutura da equipe polidocente da Rede e-Tec Brasil/IFSP



Fonte: autoria própria.

Antes de se observar a Figura 1.2, vale fazer o seguinte esclarecimento: embora os coordenadores (geral, adjunto, de curso, de tutores virtuais, de polo), os profissionais técnicos multidisciplinares e os conteudistas ou autores influenciem a docência, auxiliando na oferta dos cursos virtuais e, portanto, façam parte da equipe polidocente, apenas os formadores e os tutores virtuais e presenciais, no modelo de EaD adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP, podem ser considerados docentes. Isso porque somente esses últimos cumprem funções que tradicionalmente são realizadas pelo professor presencial, como o planejamento da disciplina e o acompanhamento e apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos no AVA.

Feita essa ressalva, na Figura 1.2, tem-se que a coordenadoria geral é apoiada por um coordenador adjunto, e ambos são responsáveis pela implementação dos cursos oferecidos pelo IFSP por meio da Rede e-Tec Brasil. Sendo assim, realizam atividades, entre outras, como coordenar a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos, planejar as atividades de seleção e capacitação dos demais membros da equipe e, também, os processos seletivos, solicitar o pagamento das bolsas, acompanhar o registro acadêmico dos alunos e realizar a articulação com o Ministério da Educação (MEC). Arelados às coordenadorias geral e adjunta estão a equipe técnica (geralmente constituída por profissionais responsáveis pela diagramação, revisão, administração do AVA²² e do servidor), responsável pelo apoio na elaboração e disponibilização dos materiais didáticos e das mídias e pela preparação do ambiente de estudos, e os coordenadores dos cursos, os quais se dedicam a coordenar e acompanhar a oferta do curso, as matrículas dos alunos ingressantes, bem como a supervisionar as atividades dos demais profissionais articulados a eles, como os docentes formadores, conteudistas ou autores, a coordenação de tutoria, os tutores virtuais e as coordenações dos polos presenciais. Por fim, os coordenadores de polo articulam-se com os tutores presenciais de forma a oferecer a infraestrutura adequada ao desenvolvimento das atividades presenciais previstas no curso.²³

²² O ambiente virtual de aprendizagem utilizado na Rede e-Tec Brasil/IFSP é o Moodle, conforme já esclarecido neste texto.

²³ O detalhamento das atividades de cada membro da polidocência da Rede e-Tec Brasil/IFSP pode ser encontrado no Quadro 2.1 do segundo capítulo deste trabalho.

Em virtude da proximidade²⁴ com os cursos oferecidos pelo IFSP por meio da Rede e-Tec Brasil e, além disso, pela escassez de estudos que elegem a Rede e-Tec Brasil como arena de investigação é que se optou por enfocá-la. Dessa maneira, para analisar as transformações que ocorrem na docência a partir da prática pedagógica na EaD, foram pesquisados os docentes virtuais que atuam nos cursos de Administração, Informática para a Internet e Profucionário, oferecidos pelo IFSP por meio da Rede e-Tec Brasil.

1.5.4 *Caracterização inicial dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP: sobre os dados da investigação*

Conforme será explicitado na seção subsequente, um questionário *on-line* foi enviado a 183 tutores virtuais, dos quais 83 retornaram. Sendo assim, tem-se que, do universo de 83 docentes, 68 (82%) encontram-se atuando atualmente e somente 15 (18%) afastaram-se da docência virtual quando do preenchimento do questionário (estavam inativos).

Embora os motivos pelos quais os docentes se tornaram inativos (ou seja, deixaram a tutoria virtual) não sejam foco desta pesquisa, algumas relações foram estabelecidas numa tentativa de explicar esse aspecto. Essas relações basearam-se em duas hipóteses: a primeira é de que os 15 docentes teriam deixado a tutoria virtual para especializar-se em suas áreas de formação. A segunda hipótese é de que deixaram a modalidade porque não se identificaram com a docência virtual.

Em relação à primeira hipótese, considerou-se relevante observar, inicialmente, a maior titulação dos docentes. Assim, tem-se que, dos 15 inativos, um é apenas graduado; oito têm a especialização como maior titulação; quatro possuem o mestrado; um é doutor; e um é pós-doutor. A partir desses dados, a hipótese de que deixaram a tutoria para dedicar-se ao aperfeiçoamento de suas formações iniciais pode ser válida, uma vez que apenas dois, dos 15 inativos, atingiram os graus mais altos de titulação em suas áreas de formação. Outro fator observado com relação à primeira hipótese foi a faixa etária em que se encontram os 15 docentes inativos. Quanto a isso, seis estão entre

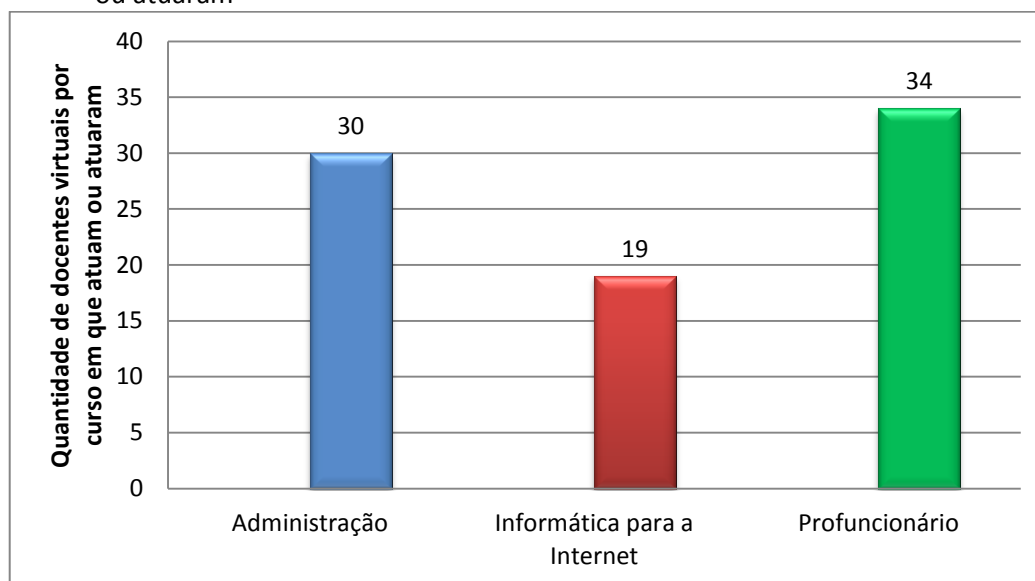
²⁴ A pesquisadora atuou como coordenadora de polo da Rede e-Tec Brasil no período de julho de 2009 a janeiro de 2013, conforme mencionado na terceira seção deste capítulo.

os 25 e os 35 anos; cinco encontram-se entre os 36 e os 45 anos; três têm entre 46 e 55 anos; e apenas um possui mais de 55 anos. Sendo assim, como a maior parte desses inativos encontra-se entre os 25 e os 45 anos (11 tutores, considerando-se seis entre 25 e 35 anos e cinco entre 36 e 45 anos), é possível que tenham deixado a docência virtual para se dedicar a cursos de pós-graduação.

Acerca da segunda hipótese, qual seja, a de que os docentes deixaram a tutoria virtual porque não houve identificação, observou-se a experiência anterior na modalidade, seja como aluno, tutor ou professor. Nesse sentido, os dados demonstram que dois tinham sido tutores em outra instituição; dois foram professores da modalidade; sete foram alunos; e seis tiveram na Rede e-Tec Brasil/IFSP sua primeira experiência em EaD. A partir dessas informações, é possível considerar plausível a hipótese, uma vez que a maioria dos docentes virtuais (13 respondentes dos 15, somando-se os sete que foram alunos e os seis que tiveram a Rede e-Tec Brasil/IFSP como primeira experiência na EaD) não havia atuado nem como tutor nem como professor da modalidade anteriormente. Também contribui para se avaliar essa hipótese a observação dos tempos de experiência desses tutores na educação presencial e na EaD. Quanto à experiência na educação presencial, verificou-se que, dos 15 inativos, um possui um ano de experiência; um, dois anos; um, entre três e cinco anos; e 12 têm mais de cinco anos de experiência na educação presencial. Já no que se refere à experiência na EaD, cinco possuem um semestre de experiência; quatro, um ano; dois, dois anos; e quatro têm entre quatro e cinco anos de experiência na modalidade EaD. Sendo assim, pode-se dizer que os tutores que deixaram a docência virtual apresentam maior tempo de experiência presencial e menor tempo de experiência na EaD, e, assim, é possível que tenham se tornado inativos porque não se identificaram com a modalidade ou porque não permaneceram tempo suficiente para criar essa identidade.

Em relação à caracterização dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, acerca do curso em que atuam ou atuaram, a Figura 1.3 demonstra que 41% (34 tutores) atuam ou atuaram nos cursos do Profucionário, 36% (30 tutores) no curso técnico em Administração e 23% (19 tutores) no curso técnico em Informática para a Internet.

Figura 1.3 Quantidade de docentes virtuais por curso da Rede e-Tec Brasil/IFSP em que atuam ou atuaram

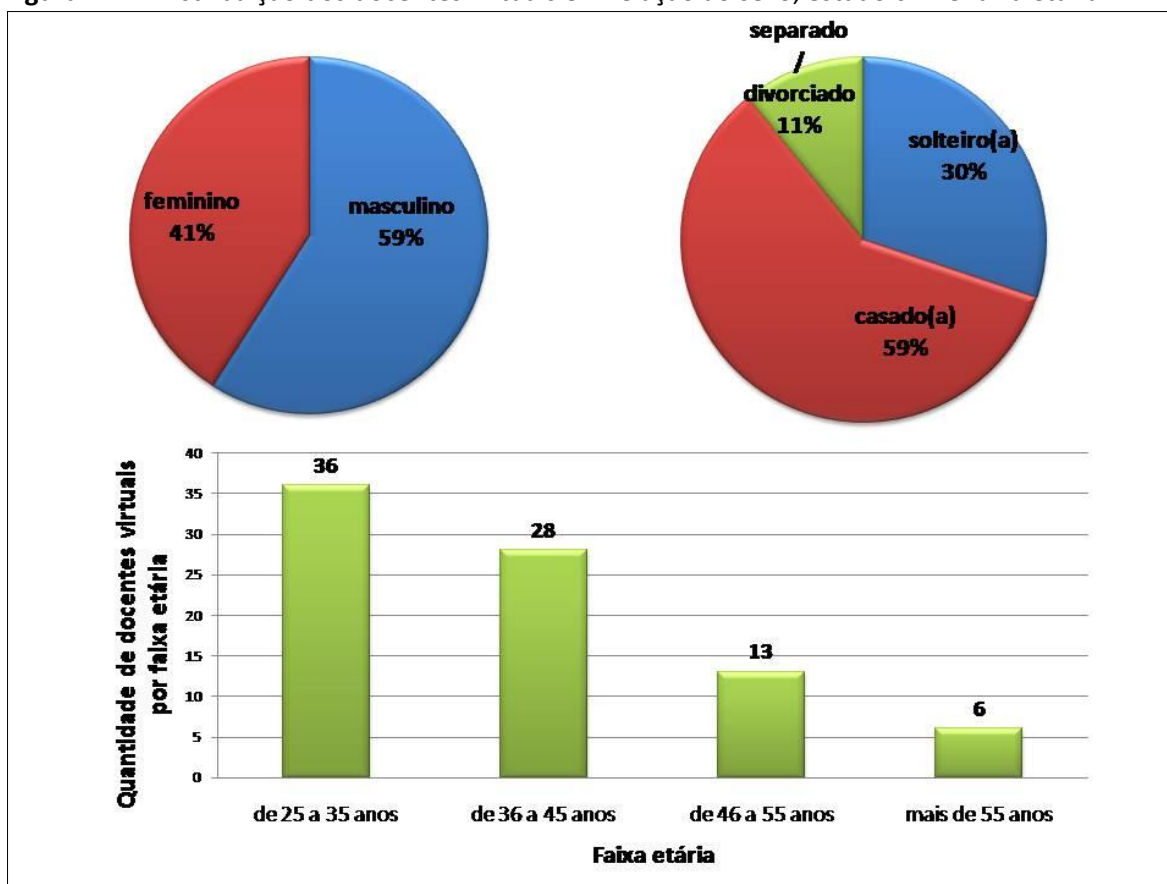


Fonte: autoria própria.

Acerca da Figura 1.3, o fato de as maiores porcentagens de docentes virtuais estarem relacionadas aos cursos do Profuncionário e de Administração pode ser explicado pela oferta recente do primeiro e pela constância na oferta do segundo em virtude da demanda por profissionais da área. Já em relação ao curso de Informática para a Internet, a saturação no mercado de oferta desses cursos somada às dificuldades que os alunos apresentam nas disciplinas de exatas, as quais acabam levando à evasão, fez diminuir a abertura de turmas, o que se refletiu na redução da quantidade de tutores envolvidos no curso.

Quando perguntados sobre sexo, estado civil e faixa etária em que se encontram os tutores virtuais, obtiveram-se as informações compiladas na Figura 1.4.

Figura 1.4 Distribuição dos docentes virtuais em relação ao sexo, estado civil e faixa etária



Fonte: autoria própria.

No que concerne ao sexo, observa-se a predominância dos homens (59%) em relação às mulheres (41%) na docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP. Essa predominância masculina também foi verificada por Ribeiro, Mill e Oliveira (2010, p. 48), num estudo que enfocou professores de cursos oferecidos pela parceria entre uma instituição pública federal de ensino superior e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), conforme é possível verificar pelo excerto abaixo.

A instituição oferece cinco cursos de graduação a distância [...], com ingresso de alunos via vestibular. Até o momento houve três vestibulares (2007, 2008 e 2009) para um total de 2.500 vagas. A análise apresentada foi baseada em dados coletados por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, respondido em 2008 por 59 professores (47% mulheres e 53% homens) (RIBEIRO; MILL; OLIVEIRA, 2010, p. 47-48).

No caso da Rede e-Tec Brasil/IFSP, a porcentagem de homens na docência virtual chega a ser superior à que foi encontrada pelos autores supramencionados. Pelos limites

desta pesquisa, não será possível explorar a discussão de gênero na docência virtual. Contudo, vale enfatizar que tal constatação mereceria ser aprofundada em estudos futuros para se estabelecer as razões e implicações da masculinização da docência virtual, dado que, de acordo com autores como Marcelo García (2001) e Gatti (2010), entre outros, uma das principais características da docência é o fato de, historicamente, ser exercida por mulheres. Segundo esclarece Marcelo García (2001),

La función docente, en general, se desarrolla mayoritariamente por profesoras. Profesoras que desarrollan su tarea en condiciones de trabajo adversas y que han de compaginar sus tareas profesionales con sus dedicaciones familiares²⁵ (MARCELO GARCÍA, 2001, p. 10).

E também nas palavras de Gatti (2010), abaixo.

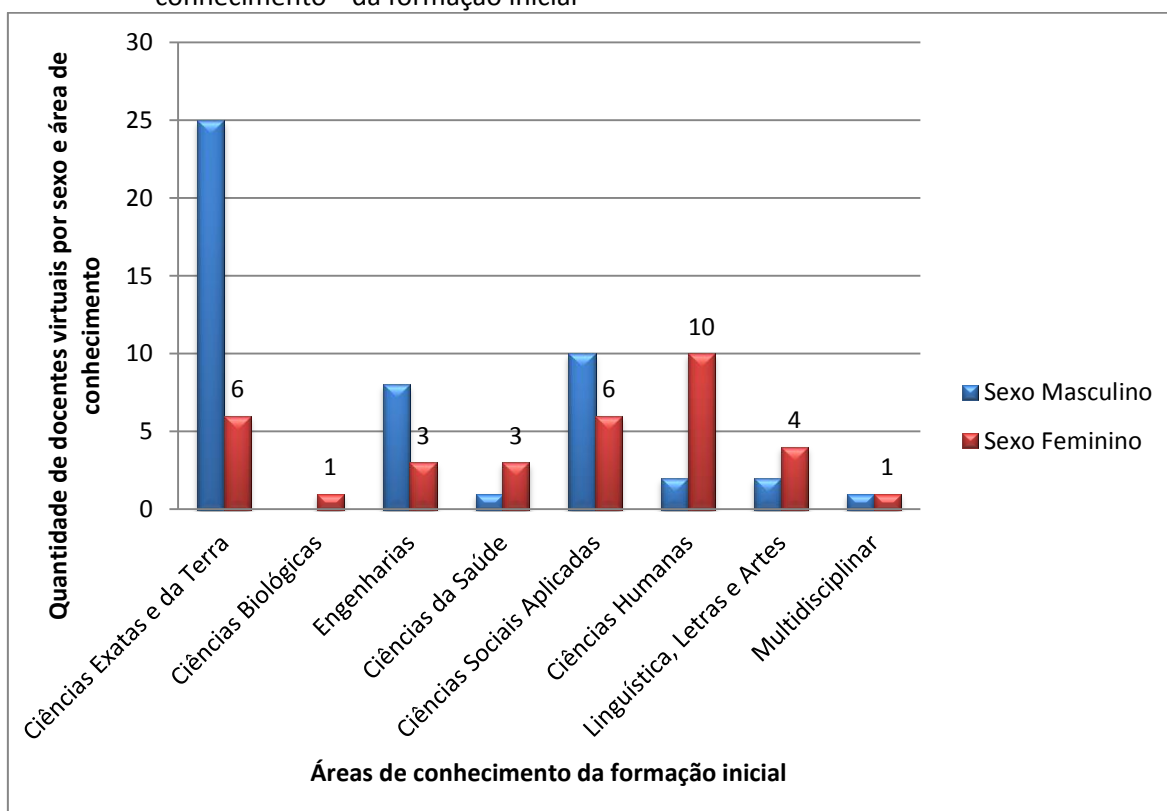
Quanto ao *sexo*, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas (GATTI, 2010, p. 1.362-1.363, grifo da autora).

Ainda em relação aos dados sobre sexo, uma constatação que chama a atenção ao relacioná-los com os da distribuição dos docentes virtuais por curso é que a maior porcentagem de homens encontra-se no curso de Informática para a Internet. Assim, tem-se que, dos 30 tutores virtuais que atuam no curso de Administração, 11 (37%) são mulheres e 19 (63%) são homens. No que se refere aos cursos do Profucionário, dos 34 respondentes, 18 (53%) são mulheres e 16 (47%) são homens. Já acerca do curso de Informática para a Internet, dos 19, apenas cinco (26%) são mulheres e o restante, isto é, 14 (74%) são homens. Embora não tenha sido feita uma análise aprofundada para se saber os motivos dessa distribuição, é possível levantar a hipótese de que esteja relacionada às disciplinas que compõem o curso de Informática para a Internet, as quais,

²⁵ “A função docente, em geral, é desenvolvida majoritariamente por professoras. Professoras que desenvolvem sua tarefa em condições de trabalho adversas e que têm que conciliar as tarefas profissionais com as familiares” (livre tradução da pesquisadora).

em sua maioria, pertencem à área das Ciências Exatas e da Terra, geralmente mais procurada pelos indivíduos do sexo masculino. A Figura 1.5 ilustra a distribuição dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP por sexo e área de conhecimento da formação inicial.

Figura 1.5 Distribuição dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP por sexo e área de conhecimento²⁶ da formação inicial



Fonte: autoria própria.

Ao se considerar os dados da Figura 1.5, fica evidente que o maior número de docentes virtuais do sexo masculino faz parte da área de Ciências Exatas e da Terra. Já em relação às mulheres, estão mais presentes na área de Ciências Humanas. Assim, embora o curso de Informática para a Internet, conforme já foi dito, seja o que possui menor quantidade de tutores atuando ou que atuaram, a formação inicial por área de

²⁶ A distribuição das áreas está de acordo com a Tabela de Áreas de Conhecimento da Capes, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>>. As Ciências Agrárias não constam na Figura 1.5 porque nenhum dos participantes da pesquisa apontou formação relacionada a ela.

conhecimento, exigida nos editais de seleção dos docentes virtuais, acabou determinando essa configuração em que há o predomínio de indivíduos do sexo masculino na docência virtual da Rede e-Tec Brasil vista como um todo.²⁷

Retornando à Figura 1.4, no que diz respeito ao estado civil, verifica-se que 59% dos respondentes declararam-se casados (sendo 36% do sexo masculino e, aproximadamente, 23% do sexo feminino), 30% solteiros (dos quais 15,6% são homens e 14,4% são mulheres) e 11% se dizem separados ou divorciados (5% das mulheres e 6% dos homens). No questionário havia, ainda, a opção viúvo/a, a qual não foi assinalada por nenhum dos participantes.

Na possibilidade de relacionar o estado civil aos docentes que deixaram a tutoria virtual e se tornaram inativos, encontrou-se que, do total de 15, nove são casados, cinco são solteiros e apenas um é divorciado. Nesse sentido, uma investigação que focasse os motivos pelos quais os docentes deixam a EaD poderia considerar que o fato de serem casados pode ter influenciado na decisão. Isso porque esses docentes talvez não tivessem conseguido se organizar para cumprir as tarefas da tutoria virtual e, assim, tivessem utilizando uma boa parte do tempo que deveriam passar com a família como tempo de trabalho. Diante disso, poderiam ter deixado a docência virtual para se dedicar mais à sua família.

Outro dado que se mostra complementar na verificação da hipótese acima colocada, qual seja, a de que o fato de se tornarem inativos pode se relacionar à desorganização do tempo de trabalho na EaD e à necessidade de dedicar-se mais à família, diz respeito a se os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP têm filhos com até 12 anos residindo com eles. Acerca disso, encontrou-se o seguinte: aproximadamente 63% (52 pessoas em números absolutos) dos respondentes disseram não ter filhos nessa faixa etária morando com eles, e 37% assinalaram que sim (31 pessoas). Dos docentes virtuais que responderam sim, tem-se que 12 pessoas possuem dois filhos menores de 12 anos que residem com elas, 18 pessoas possuem um filho e uma pessoa possui três filhos. Contudo, ao se observar apenas os dados referentes aos docentes inativos, tem-se que, dos 15, sete têm filhos menores de 12 anos residindo com eles. Desses sete, um possui

²⁷ A exigência, por parte dos editais de seleção dos tutores virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, quanto à formação inicial e por área de conhecimento será abordada no segundo capítulo deste texto.

três filhos, dois têm dois filhos e quatro têm um único filho menor de 12 anos residindo com ele.

Em relação à faixa etária, observa-se, pela Figura 1.4, que a maior parte possui entre 25 e 35 anos (43%). Os que estão entre 36 e 45 anos perfazem 34% do total; há 16% de docentes virtuais na faixa compreendida entre 46 e 55 anos e apenas 7% possui mais de 55 anos de idade. Traçando um paralelo entre essas informações e os estudos de Huberman (1992) acerca do ciclo de vida profissional dos professores, é possível dizer que, considerando-se apenas a idade cronológica, a maioria dos tutores virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP encontra-se na fase de início da carreira. Nesse período, é possível verificar sequências de exploração e de estabilização, explicadas da seguinte maneira pelo autor:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho (HUBERMAN, 1992, p. 37).

Nesse sentido, pode-se inferir que, no caso da Rede e-Tec Brasil/IFSP, os docentes se encontram numa fase de exploração da carreira, e, assim, a EaD mostra-se como uma alternativa para conhecer novas possibilidades referentes à docência. Seguindo o raciocínio de Huberman (1992), se esses docentes considerarem positiva a experiência na EaD, podem querer se especializar nessa modalidade e, assim, entrariam numa fase de estabilização.

Os estudos de Huberman (1992) também contribuem para se pensar acerca dos motivos pelos quais os docentes virtuais teriam se tornado inativos, isto é, deixado a EaD. Isso porque, ao se cruzar os dados referentes à inatividade com os relativos à faixa etária, tem-se o seguinte: dos 15 inativos, seis encontram-se entre os 25 e 35 anos; cinco, entre os 36 e os 45; três, entre os 46 e os 55 anos; e apenas um possui mais de 55 anos de idade. Nesse sentido, a exploração da modalidade EaD, ou seja, a experiência como tutor virtual, poderia ter sido considerada negativa por parte desses docentes, e, assim, eles teriam deixado a docência virtual para se dedicar a outras atividades. Essa hipótese complementa as que foram levantadas, anteriormente, de que os docentes se tornaram

inativos para investir na pós-graduação ou porque não se identificaram com a modalidade.

Por fim, visando delinear o perfil pessoal dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, perguntou-se aos participantes se possuíam outra fonte de renda além da tutoria. Em relação às respostas, 100%, ou seja, os 83 docentes virtuais que colaboraram para a investigação possuem outra fonte de renda além da tutoria. Acerca desse resultado, quando questionados sobre quais eram os outros trabalhos realizados, 65 pessoas (78%) mencionaram as palavras docência, docente, professor/a ou ensino em suas respostas. Essa constatação será relevante especialmente para as discussões do quinto capítulo deste trabalho, as quais abordarão o amadurecimento/ressignificação da docência.

É importante enfatizar, neste momento, que essa caracterização inicial será retomada nos próximos capítulos, de acordo com cada objetivo específico desta pesquisa, visando estabelecer relações e análises que contribuam para a compreensão de alguns aspectos da docência virtual.

1.6 Os caminhos da pesquisa

Uma vez delineado o contexto no qual se insere esta investigação, bem como o cenário pesquisado, parte-se para a explicitação dos caminhos percorridos para sua efetivação. Assim, as próximas páginas trazem a questão e a hipótese de pesquisa, perpassando pelo objetivo geral e pelos específicos e chegando ao detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados para coleta, análise e sistematização dos dados.

1.6.1 Questão de pesquisa e hipótese

Tendo como pano de fundo as considerações feitas anteriormente, esta investigação busca responder a seguinte questão de pesquisa: quais as principais transformações que podem ser observadas na docência ao longo dos anos de prática pedagógica na EaD? Para tanto, tem-se como hipótese que, ao longo do tempo, a prática pedagógica na EaD atua sobre o docente, transformando a docência.

1.6.2 *Objetivos da pesquisa*

Colocada a questão a ser investigada, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as transformações que ocorrem na docência a partir da prática pedagógica cotidiana na EaD, tendo como sujeitos os docentes virtuais que atuam nos cursos de Administração, Informática para a Internet e Profucionário, oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) por meio da Rede e-Tec Brasil.

Visando atingir o objetivo geral e responder a questão de pesquisa, foram formulados quatro objetivos específicos, a saber:

- 1) Identificar e analisar possíveis discrepâncias existentes entre o perfil prescrito e o perfil efetivado dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP;
- 2) Mapear os saberes construídos pelo docente virtual ao longo da experiência pedagógica na EaD, identificando a sua natureza;
- 3) Analisar a percepção dos docentes virtuais em relação às transformações que a sua prática pedagógica sofreu ao longo da experiência na EaD;
- 4) Identificar e relacionar os principais elementos que, durante a sua prática pedagógica na EaD, contribuem para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP.²⁸

1.6.3 *Procedimentos metodológicos*

Por se tratar de uma investigação cujos objetivos – geral e específicos – se relacionam a aspectos qualitativos e quantitativos de análise, utilizou-se a triangulação metodológica (DUARTE, 2009, p. 20). Sendo assim, combinaram-se diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados, buscando uma aproximação maior e uma análise mais aprofundada do objeto de estudo.

²⁸ No projeto de pesquisa e na etapa de coleta dos dados, os objetivos 3e 4estavam invertidos, como é possível verificar ao se observar tanto o questionário quanto o roteiro de entrevistas (Apêndices A e B, respectivamente). Contudo, ao se iniciarem a análise dos dados e a escrita deste relatório, chegou-se à conclusão de que a inversão dos objetivos traria maior coerência ao desenvolvimento da argumentação.

Nesse sentido, a investigação compreendeu algumas etapas, a saber:

- Levantamento e estudo de bibliografia

Nesta etapa, buscaram-se teses, dissertações, livros e artigos científicos com vistas a um aprofundamento teórico e à definição de categorias de análise. Tais categorias foram importantes para subsidiar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e as análises e discussões feitas em cada capítulo.

- Coleta de dados

Uma vez elaborados os instrumentos de coleta de dados, foi necessário submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, o qual foi aprovado com o Parecer 284.065. Assim sendo, a coleta de dados foi realizada da seguinte maneira: inicialmente, foi enviado um questionário *on-line* elaborado com a ferramenta *Limesurvey*,²⁹ contendo cinco grupos de questões abertas e fechadas,³⁰ além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).³¹ Dos 183 tutores virtuais para os quais o questionário foi enviado, 83 responderam todas as questões, ou seja, 45,3% do total. Com a intenção de buscar sujeitos que se disponibilizassem a participar das duas outras fases da coleta de dados, formulou-se a questão número 30 da seguinte maneira: “Para que tenhamos mais dados para subsidiar nossa pesquisa, realizaremos algumas sessões de bate-papo em grupo (via *Skype*) e entrevistas individuais. Você teria disponibilidade em participar dessas etapas?”. As respostas estão organizadas na Figura 1.6.

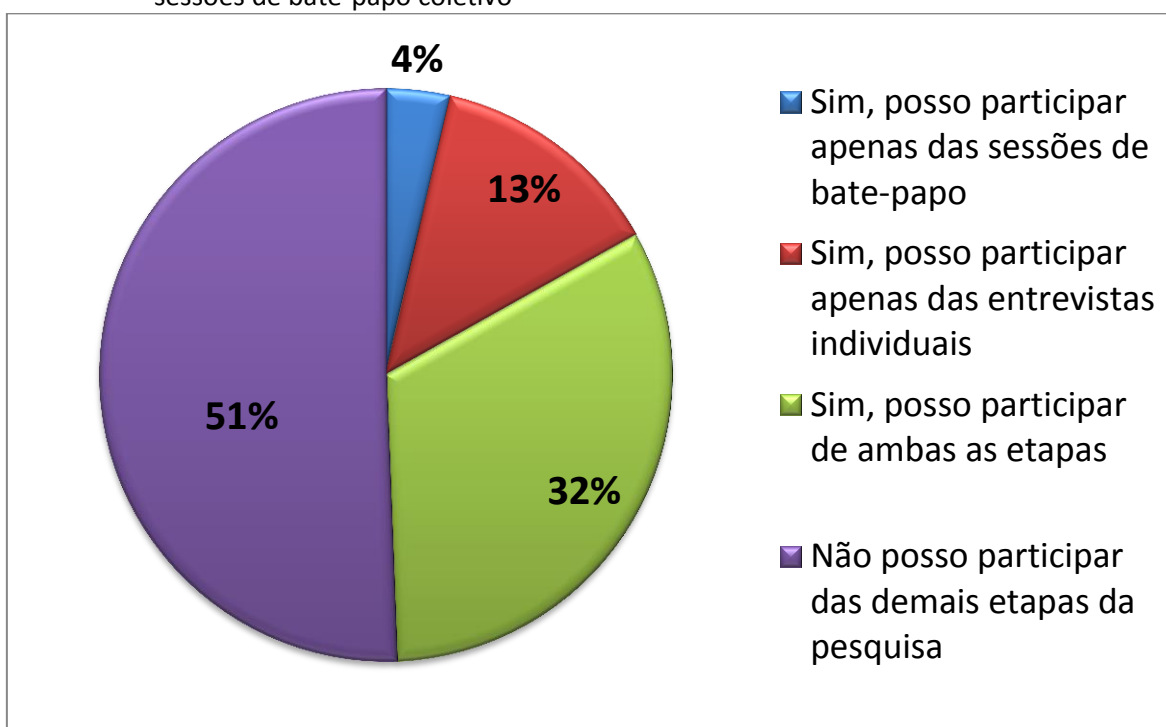
²⁹ O *Limesurvey* é um *software* livre que permite a qualquer usuário criar e disponibilizar questionários *on-line*, além de oferecer análises preliminares com gráficos e tabelas a partir das respostas dos participantes. Mais informações podem ser obtidas no próprio site do *Limesurvey*: <<http://limesurvey.org>>.

³⁰ Os grupos de questões foram elaborados de acordo com os objetivos específicos e visando obter informações para analisar as seguintes categorias: perfil pessoal do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, perfil percebido pelo docente virtual, saberes e competências construídos com a experiência na EaD, amadurecimento da concepção de docência, percepção dos docentes virtuais sobre as transformações em sua prática pedagógica.

³¹ O TCLE, bem como o questionário, encontram-se disponíveis no Anexo B e Apêndice A, respectivamente.

Pela Figura 1.6, fica explícito que 41 tutores virtuais (49%) se disponibilizaram a participar das demais fases da coleta de dados, dos quais 11 (13%) participaram apenas das entrevistas individuais, três (4%) somente das sessões coletivas de bate-papo e 27 (32%) de ambas as fases. Aos que responderam afirmativamente à questão 30, solicitou-se que fossem deixados endereço de *e-mail* e telefone para posterior contato.

Figura 1.6 Disponibilidade dos tutores virtuais em participar das entrevistas individuais e sessões de bate-papo coletivo



Fonte: autoria própria.

Tendo em vista a disponibilidade dos tutores, um segundo critério foi utilizado para a escolha daqueles que seriam entrevistados individualmente: o tempo de experiência na educação presencial e na EaD. Verificaram-se, então, entre os respondentes, os que possuíam maior tempo de experiência em ambas as modalidades, pois, sendo o objetivo geral da pesquisa a análise das transformações que ocorrem na docência a partir da prática pedagógica na EaD, considerou-se que esses profissionais poderiam oferecer mais informações e subsídios para o desenvolvimento da investigação. Desse modo, foram escolhidos cinco docentes virtuais, dos quais quatro foram

entrevistados presencialmente e um por chamada de voz com o uso do *Skype*.³² Todas as entrevistas foram gravadas no formato MP3 e transcritas, posteriormente, com o auxílio do *Transcriber*.³³ É importante frisar que, embora as transcrições tenham respeitado integralmente a fala dos sujeitos, os trechos selecionados para serem utilizados nesta pesquisa foram adaptados seguindo as normas ortográficas e gramaticais, sem perder a essência e o sentido, para melhor fluidez e compreensão do texto.

Assim sendo, é relevante destacar neste momento que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994),

as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Das palavras dos autores, depreende-se que a entrevista foi utilizada, nesta investigação, como um elemento para a triangulação metodológica, já mencionada. Dessa forma, tendo em vista os objetivos da pesquisa, bem como os referenciais teóricos que valorizam os saberes construídos pela prática pedagógica dos docentes, a entrevista configurou-se numa estratégia combinada ao questionário e análise documental, visando dar voz ao sujeito (docente virtual)³⁴ e apreender o máximo de elementos possíveis para proceder à análise proposta. Isso porque, conforme esclarecem Almeida e Biajone (2007),

Um dos aspectos que caracterizam os estudos sobre a constituição do trabalho docente é a valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, sendo compreendido como um

³² O *Skype* é um *software* livre que permite aos usuários conversarem com uma ou mais pessoas por chamadas de vídeo, voz ou por mensagens de texto. Informações mais detalhadas podem ser encontradas no site: <www.skype.com/pt-br/>.

³³ O *Transcriber* é uma ferramenta que pode ser baixada gratuitamente da internet e auxilia na transcrição de gravações de áudio para texto. Uma descrição mais detalhada acerca dessa ferramenta pode ser obtida pelo endereço: <<http://www.superdownloads.com.br/download/100/transcriber/>>.

³⁴ Tendo em conta a opção metodológica descrita, nos excertos retirados das entrevistas individuais e coletivas utilizados neste texto, os sujeitos serão identificados como docentes virtuais e receberão uma letra do alfabeto para diferenciá-los e manter o sigilo acerca do nome.

profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 283).

Para a realização das entrevistas, elaborou-se um roteiro³⁵ semiestruturado, isto é, as perguntas permitiram que os entrevistados expusessem suas considerações norteados pela questão proposta. Assim, em alguns momentos, foi possível à pesquisadora formular perguntas adicionais, de acordo com o que era dito pelos entrevistados, o que enriqueceu a coleta de dados com informações mais detalhadas.

Além das entrevistas individuais, foram realizadas duas sessões de entrevistas coletivas ou sessões de bate-papo. A primeira sessão foi realizada com a troca de mensagens via *Facebook*,³⁶ e dela participaram quatro tutores virtuais. A segunda sessão contou com a participação de seis docentes virtuais e foi realizada por meio de troca de mensagens via *Skype*. O critério utilizado para a seleção dos sujeitos participantes das sessões de bate-papo foi a resposta afirmativa à questão 30 do questionário *on-line*. Assim, enviou-se e-mail aos 30 respondentes que concordaram em contribuir em ambas as etapas ou apenas das sessões de bate-papo, para as quais constavam cinco opções de datas e horários, bem como a opção entre as ferramentas *Facebook* ou *Skype*. A partir das respostas recebidas é que foram organizadas as sessões mencionadas. Para a realização das sessões coletivas, utilizou-se o mesmo roteiro elaborado para as entrevistas individuais.

Faz-se necessário enfatizar, aqui, que conforme salientam Mill e Fidalgo (2007, p. 4) a “internet possui um conjunto de ferramentas, sendo algumas já consolidadas e utilizadas cotidianamente pela maioria dos internautas”, e, assim, seu uso veio contribuir para a coleta de dados em pesquisas científicas. Além disso, a utilização dessas ferramentas virtuais considerou as condições objetivas dos docentes virtuais, favorecendo sua participação (MILL; FIDALGO, 2007, p.9). Dessa forma, concorda-se com Oliveira et al. (2009) quando dizem o seguinte sobre o uso da internet em pesquisas científicas:

³⁵ O roteiro utilizado para as entrevistas individuais e coletivas encontra-se no Apêndice B.

³⁶ O *Facebook* é uma rede social de alcance internacional que permite ao usuário criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários, criar grupos e trocar mensagens de texto. Para acessá-lo, o endereço é: <<https://pt-br.facebook.com/>>.

Pela perspectiva do respondente, sua participação é mais amigável, pois a Internet constitui o ambiente de sua própria escolha, além de ele poder ser entrevistado mesmo sem parar suas atividades por completo. Entrevistas *on-line* conduzem a um diálogo fácil, pois os *chats* não demandam uma escrita consciente e literária; pelo contrário, incitam um estilo cotidiano, informal, em que erros são mais facilmente aceitos (OLIVEIRA et al., 2009, p. 60, grifos dos autores).

De modo paralelo à aplicação do questionário e à realização das entrevistas individuais e coletivas, também procedeu-se à análise de documentação oficial relativa à EaD e à Rede e-Tec Brasil como procedimento para coleta de dados.

- Sistematização e análise dos dados

Nesta etapa da investigação, buscou-se, primeiramente, formular categorias de análise com base nos objetivos específicos da pesquisa e subsidiadas pelo aprofundamento teórico da bibliografia levantada e estudada. Em seguida, os dados coletados por meio das entrevistas individuais e coletivas e do questionário *on-line* foram observados, analisados e sistematizados, minuciosamente, à luz dos subsídios teóricos e conforme as categorias de análise formuladas. Por fim, visando tornar a análise e sistematização mais completas, os dados foram relacionados entre si de forma que fosse apreendido o máximo de elementos possíveis para se responder aos objetivos geral e específicos propostos pela pesquisa.

- Elaboração do texto da dissertação

Uma vez concluída a pesquisa, partiu-se para a escrita do texto que ora se apresenta, com vistas a divulgar os resultados alcançados.

CAPÍTULO 2

O PERFIL DO DOCENTE VIRTUAL DA REDE E-TEC BRASIL/IFSP: O PRESCRITO E O EFETIVADO

2.1 Introdução

Nos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, a docência ganha uma nova configuração. Isso porque o trabalho que na educação presencial é exercido por um único profissional – o professor – se fragmenta, na EaD, em múltiplas tarefas executadas por diferentes profissionais com diversas formações, incluindo professores. Dessa maneira, a docência na EaD exige mais do que uma equipe multidisciplinar de trabalhadores para se concretizar. Ela exige a formação de um conjunto polidocente que trabalhe de forma compartilhada e interativa em todas as fases de implementação de um curso ofertado nessa modalidade.

Dentre os profissionais que formam a polidocência na EaD, a figura do *tutor virtual* (aqui entendido como *docente virtual*) é central. Por sua proximidade com o aluno e sua mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem, o docente virtual é identificado com a figura do professor presencial e, assim, representa a imagem da instituição que oferta o curso a distância.

Para atuar na docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, o candidato a tutor deve atender a alguns requisitos mínimos, prescritos na Resolução CD/FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010, nas Propostas dos Cursos Técnicos de Administração e Informática para a Internet, nas Orientações Gerais do Programa Profucionário e nos editais de seleção. Com o objetivo de identificar e analisar possíveis discrepâncias existentes entre o perfil prescrito e o perfil efetivado dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP e, assim, obter subsídios para analisar as transformações que ocorrem na docência a partir da prática pedagógica cotidiana na EaD, desenvolveu-se a discussão que ora se apresenta.

Inicia-se o texto com o debate acerca de como ocorre a docência na EaD, perpassando por concepções de que a docência nessa modalidade é exercida pela instituição que oferta o curso ou por equipes multidisciplinares. A partir daí, apresenta-se

o conceito de *polidocência* e sua pertinência na análise da docência na EaD, de forma que o leitor possa compreender como ela está prescrita na Rede e-Tec Brasil/IFSP e como ocorrem as interações entre os docentes virtuais e os demais membros da equipe. A seção seguinte enfoca a docência virtual como categoria de análise e seu papel no conjunto polidocente da EaD. Nesse momento do texto, o leitor ficará a par da função desempenhada pelo *tutor virtual* em cursos a distância mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente no que diz respeito à mediação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

Na quarta seção deste texto, a ênfase será na docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, de forma a identificar seu perfil, bem como analisar possíveis discrepâncias entre o prescrito e o efetivado. Nesse sentido, serão abordados os seguintes aspectos: a formação inicial do docente virtual; a formação por área de conhecimentos; a experiência docente em geral e a exigência da pós-graduação; a experiência em relação à EaD, seja como aluno ou como docente. Por fim, serão tecidas algumas considerações sobre a discussão desenvolvida ao longo do texto.

2.2 A docência na EaD

Quando se pensa no processo de ensino-aprendizagem, logo vem em mente a figura do professor como um profissional que trabalha, normalmente, sozinho. Mesmo que as instituições educacionais criem espaços para o encontro e o diálogo entre os pares, seja pelo temperamento do indivíduo ou por uma opção estratégica (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 188), o comum é a atuação solitária por parte do professor. Assim, um único profissional, tenha ele 20, 40 ou mais alunos sob sua responsabilidade, incumbe-se de planejar a aula, definir os recursos metodológicos que irá utilizar, selecionar e preparar os materiais didáticos, pensar em formas de interação com os estudantes e entre eles, estabelecer os critérios e aplicar as avaliações. Em outras palavras, na educação presencial, um professor sozinho é responsável por planejar e executar o processo educativo.

Pela forma como a EaD se organiza, especialmente a educação virtual, um único profissional docente não dá conta de responsabilizar-se pela condução de todo o

processo de ensino-aprendizagem. Isso porque o uso intensivo das TDIC para a mediação pedagógica, além de possibilitar uma considerável ampliação do acesso a cursos oferecidos nessa modalidade, ainda permitiu o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem que suportam o uso de mídias diversificadas como recursos pedagógicos. Diante disso, vem o questionamento: quem é o professor da EaD ou como é a docência na EaD?

Na visão de Belloni (2003), o processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade da instituição que oferta o curso na modalidade EaD. Dessa maneira, o professor individual da educação presencial transforma-se numa entidade coletiva, pois a docência é desdobrada em funções que são exercidas por diferentes profissionais numa equipe multidisciplinar. Embora possam variar dependendo da experiência de EaD que se está considerando, esses profissionais configuram-se em: “professor formador”, “conceptor e realizador de cursos e materiais”, “professor pesquisador”, “professor tutor”, “tecnólogo educacional”, “professor recurso” e “monitor” (BELLONI, 2003, p. 83). Ainda segundo a autora, essas diferentes funções podem ser organizadas em três grandes grupos, conforme explica:

o primeiro é o 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, 2003, p. 84).

Com relação a esses grupos, Belloni (2003) ainda esclarece que, historicamente, o processo de ensino-aprendizagem por meio da EaD tem enfatizado mais os dois primeiros. Somente com o desenvolvimento das tecnologias digitais e sua introdução nessa modalidade é que se passou a valorizar as interações pedagógicas entre professores e alunos, e, desse modo, o terceiro grupo de funções ganhou maior espaço nas instituições.

A concepção de Moreira (2009) acerca da docência na EaD assemelha-se à de Belloni (2003) no sentido de que afirma que o processo de ensino-aprendizagem na EaD é praticado por “uma equipe de atores envolvidos em sua concepção, em seu planejamento, em sua implementação, em seu processo de mediação pedagógica, nos

mecanismos de avaliação adotados e nas inter-relações dos mais diversos papéis” (MOREIRA, 2009, p. 370). Dessa maneira, a autora compreende que a implantação de cursos na modalidade EaD demanda a combinação de competências de diversos profissionais, os quais são agrupados em equipes multidisciplinares. Fica claro, com isso, que para Moreira (2009) o conceito de equipe é fundamental para se compreender a docência na EaD, pois em seu entendimento a

palavra *equipe* é amplamente aplicada na identificação de agrupamentos com as mais diversas características, finalidades e perfis. Alguns autores consideram equipe um grupo que trabalha em conjunto; por outro lado, outros autores consideram que uma equipe só se constitui enquanto tal quando possui em comum valores como co-participação, cooperação e ajuda mútua (MOREIRA, 2009, p. 372, grifo da autora).

Assim, de acordo com a concepção da autora, quando uma pessoa integra uma equipe, ela traz, para os demais membros, além de suas competências profissionais, sua trajetória pessoal, sua personalidade, sua cultura. Isso faz com que a equipe se torne dinâmica, ou seja, capaz de desenvolver-se no sentido do aprendizado permanente, compartilhado e colaborativo entre seus membros (MOREIRA, 2009, p. 372).

Dentre as equipes que, segundo Moreira (2009, p. 373-374), comumente fazem parte de projetos de EaD, destacam-se: equipe gestora; equipe de autores e conteudistas; equipe pedagógica; equipe de *design* instrucional; equipe de arte; equipe de tutores ou mediadores da aprendizagem; equipe de monitoria pedagógica; equipe de suporte técnico e equipe tecnológica.

2.2.1 *O conceito de polidocência*

Indo além das concepções de Belloni (2003) e Moreira (2009), Mill (2010b, p. 23-24) propõe o conceito de polidocência para a análise da docência na EaD mediada pelas TDIC. Tendo como pressuposto que a docência é uma categoria profissional e que, enquanto tal, possui um arcabouço de saberes inerentes ao seu exercício, o autor argumenta que a docência na EaD é caracterizada pela divisão das tarefas e dos saberes docentes entre um coletivo de trabalhadores com formações diversas.

Como esclarece o autor e conforme já mencionado neste texto, na EaD, normalmente um único profissional não dá conta, sozinho, de realizar todas as atividades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o trabalho docente é dividido, e o trabalhador perde o controle sobre o processo como um todo. Em consequência, surge a necessidade de atribuir cada atividade a um profissional diferente, que atua, de modo colaborativo e fragmentado, junto aos demais envolvidos (MILL, 2010b, p. 23). Essa interdependência que deve haver entre os profissionais da polidocência para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra vai além da multidisciplinaridade ou multifuncionalidade, como defendem Belloni (2003) e Moreira (2009). De acordo com as palavras de Mill (2010b),

na EaD há um “trabalhador coletivo” exercendo as atividades do trabalhador-professor na educação presencial: passamos da *unidocência* para a *polidocência*. Na EaD, normalmente cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a linguagem da mídia (impressa, audiovisual, virtual, etc.), de coordenar todas as atividades de um curso e manejar/gerenciar a turma, entre outras (MILL, 2010b, p. 25, grifos do autor).

Fica claro, com isso, que o conceito de polidocência considera professores não apenas os responsáveis pelo conteúdo que será abordado nos materiais didáticos (docente-conteudista), mas também os profissionais que acompanham os alunos em suas atividades cotidianas dentro dos AVA (docente-tutor virtual e presencial). Há ainda a influência intensa na docência daqueles que dão assessoria tanto técnica (*web designers*, programadores e outros profissionais) quanto pedagógica (*designers* instrucionais), bem como os demais que contribuem para o fazer docente. Todos juntos partilham os saberes do educador presencial (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 16).

Contudo, faz-se necessário apontar que a polidocência agrega, em sua organização, elementos do processo de trabalho taylorista-fordista, no sentido da divisão de tarefas entre um coletivo de trabalhadores e, também, da reestruturação flexível, ao possibilitar um dinamismo no trabalho compartilhado e uma valorização das competências e saberes de cada profissional em particular. Nesse sentido, a polidocência contém, simultaneamente, uma vertente positiva do trabalho docente, ao basear-se na cooperação e na colaboração entre os profissionais, e uma vertente negativa, pois

fragmenta as tarefas docentes entre diversos trabalhadores, precarizando, muitas vezes, a categoria profissional. Segundo Mill (2010b),

É nessa característica de compartilhamento/colaboração, ou fragmentação/parcelamento do trabalho pedagógico virtual, que se assenta a concepção de *polidocência*. Por ser segmentado e compartilhado, o trabalho virtual precisa ser realizado por um “trabalhador coletivo” exercendo as atividades típicas de um trabalhador-professor da educação presencial. É nesse processo que devem ser entendidas as duas vertentes possíveis de análise da *polidocência*: colaboração entre os trabalhadores e fragmentação do trabalho docente em etapas (MILL, 2010b, p. 33, grifos do autor).

Mesmo considerando de extrema relevância a discussão acerca das implicações negativas da polidocência para os trabalhadores nela envolvidos, os limites deste trabalho não permitirão ampliar o debate. Dessa maneira, o foco será a atuação cooperativa e colaborativa entre os profissionais polidocentes.

2.2.2 *A polidocência na Rede e-Tec Brasil/IFSP*

Conforme mencionado no primeiro capítulo, a Rede e-Tec Brasil consiste numa política pública que visa ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de formação profissional, utilizando, para isso, a modalidade EaD. Numa parceria com o IFSP, a Rede e-Tec Brasil oferece, no estado, os cursos técnicos de Administração, Informática para a Internet, Secretaria Escolar e Multimeios Didáticos, estes dois últimos pelo Programa Profucionário.

A descrição da organização da equipe polidocente da Rede e-Tec Brasil/IFSP pode ser encontrada nas Propostas dos cursos de Administração e Informática para a Internet (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO, 2007a, 2007b) e nas Orientações Gerais do Programa Profucionário (BRASIL, 2012, p. 37-39). Além disso, as atribuições de cada membro encontram-se detalhadas na Resolução CD/FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010 (BRASIL, 2010b).

Como foi dito no Capítulo 1, a equipe polidocente da Rede e-Tec Brasil/IFSP é formada por diversos membros, dos quais apenas o Coordenador geral e o Coordenador adjunto são os mesmos para todo o estado de São Paulo. As demais funções são exercidas por várias pessoas, dependendo da cidade que sedia o polo, da quantidade de

alunos matriculados e da quantidade de recursos humanos necessários para a efetivação do curso. Em relação à tutoria, tanto virtual quanto presencial, é preciso fazer a ressalva de que há um tutor para cada 25 alunos matriculados.

Embora a organização da equipe polidocente já tenha sido mencionada no primeiro capítulo, o Quadro 2.1, abaixo, apresenta um panorama das responsabilidades dos membros que efetivamente exercem a docência dentro da equipe polidocente da Rede e-Tec Brasil/IFSP, quais sejam o professor formador e os tutores virtual e presencial.

Quadro 2.1 Polidocência na Rede e-Tec Brasil/IFSP

Membro da polidocência	Atribuições
Professor formador	Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho dos cursos; desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, sistema e metodologia de avaliação de alunos, mediante uso dos recursos previstos nos planos de curso; organizar os seminários e encontros com os tutores para acompanhamento e avaliação do curso; participar dos encontros de coordenação; articular-se com o coordenador de curso e com o coordenador de tutoria; encaminhar ao coordenador de curso a frequência dos cursistas.
Tutor virtual	Exercer as atividades típicas de tutoria a distância; assistir aos alunos nas atividades do curso; mediar a comunicação de conteúdos entre o professor formador e os cursistas; apoiar o professor da disciplina nas atividades do curso; acompanhar as atividades do ambiente virtual de aprendizagem; elaborar os relatórios de regularidade dos alunos; estabelecer e promover contato permanente com os alunos; elaborar os relatórios de desempenho dos alunos nas atividades.
Tutor presencial	Exercer as atividades típicas de tutoria presencial; assistir aos alunos nas atividades do curso; mediar a comunicação de conteúdos entre o professor formador e os cursistas; acompanhar a regularidade dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem; aplicar e acompanhar as avaliações e outras atividades presenciais; atender os alunos no polo; estabelecer e promover contato permanente com os alunos

Fonte: Compilação própria, com base nas Propostas dos cursos de Administração e Informática para a Internet, nas Orientações Gerais do Programa Profucionário e na Resolução CD/FNDE nº 18/2010.

Como argumenta Mill (2010b), consideram-se esses três membros da polidocência como efetivamente docentes, pois são esses profissionais que exercem as atividades típicas de um professor presencial; isto é, são responsáveis pelo planejamento,

acompanhamento e avaliação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no AVA.³⁷ Os demais profissionais que fazem parte da equipe polidocente (coordenadores e técnicos multidisciplinares), embora interfiram e influenciem, com suas atuações, a oferta dos cursos virtuais, conforme já observado neste texto, não são considerados docentes, mas profissionais de apoio dentro da polidocência.

Acerca da polidocência, foi dito, anteriormente, que ela decorre da fragmentação do fazer docente em diversas tarefas e consequente compartilhamento dos saberes equivalentes à docência presencial entre os membros do coletivo de professores da EaD. Nesse sentido, é relevante destacar a fala de um dos tutores virtuais que colaboraram com a pesquisa (Comentário 1 – Docente Virtual A).

O EaD³⁸ vem quebrando um paradigma; inclusive, a gente vê até uma certa dificuldade de entendimento em relação aos papéis nessa nova modalidade de ensino. Nós temos ainda o ensino presencial, em que o professor é o responsável pela disciplina, então ele monta todo o curso, gera toda a informação em torno do curso, gerencia e acompanha os alunos [...] na estrutura do EaD surgiram pessoas, novas funções e o tutor virtual acabou ficando bem na pontinha. Hoje tem lá o formador, antes do formador tem o coordenador de curso, e o formador ele assume o papel, então, de montar a própria estrutura do curso (Comentário 1–Docente Virtual A).

Pelas palavras do Docente Virtual A (Comentário 1), ficam claros dois aspectos. Primeiramente, a divisão das tarefas que, na educação presencial, são executadas por um único professor; e, em segundo lugar, que essa fragmentação decorre da forma como é organizada a docência na EaD, isto é, como polidocência. Além disso, a fala desse docente virtual também permite identificar a relação de interdependência entre os membros, com destaque para as relações estabelecidas com o tutor virtual, foco da pesquisa. Outros docentes (Comentários 2 e 3) também mencionam essa interdependência.

O tutor virtual é a ligação entre aluno, professor e material didático; o tutor fica bem próximo do aluno e ele reporta ao formador as necessidades da turma (Comentário 2–Docente Virtual B).

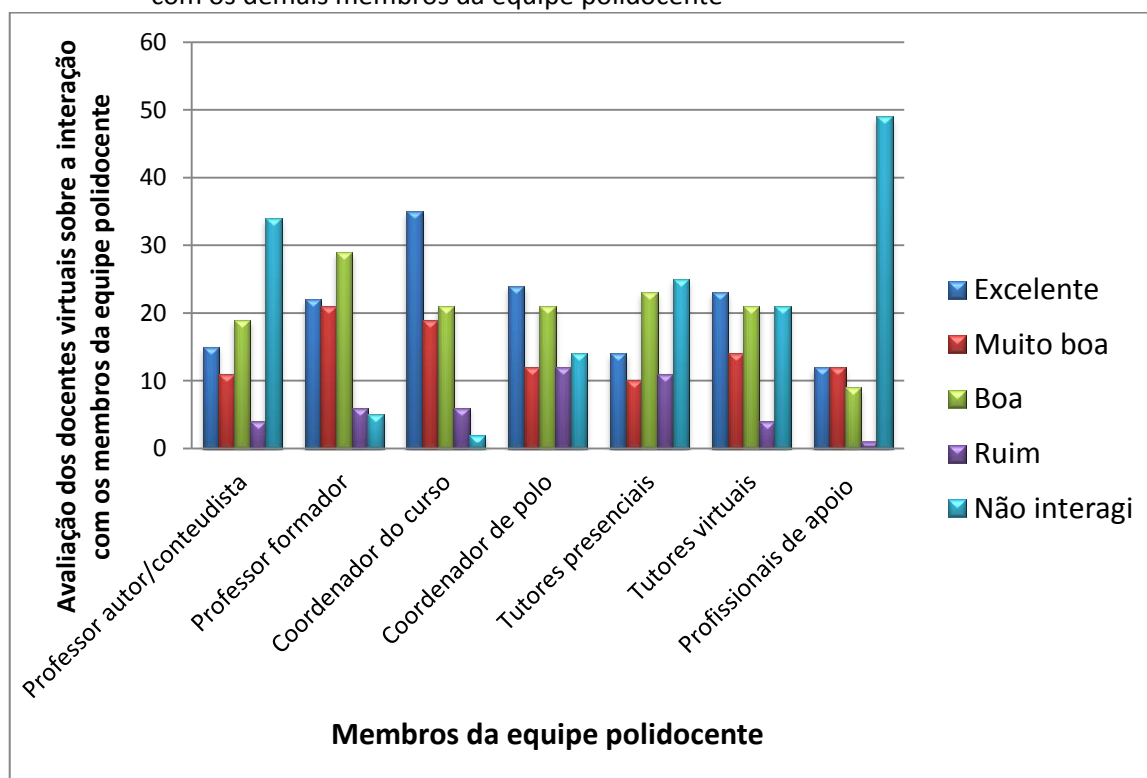
³⁷ Segundo os objetivos desta pesquisa, o membro da polidocência que será focado é o tutor virtual ou docente virtual, conforme se verá na subseção seguinte.

³⁸ Utilizou-se o artigo definido masculino como forma de respeitar a fala do sujeito entrevistado, pois, em sua compreensão, EaD significa Ensino a Distância. Todavia, adotamos EaD como Educação a Distância.

O tutor virtual é um intermediário entre alunos e coordenadores ou a instituição a qual está vinculado para esclarecimento e dúvidas. Somente complementar [...] cabe ao tutor [obter] esclarecimentos com eles [coordenadores] para transmitirmos aos alunos (Comentário 3 – Docente Virtual D).

Considerando, em primeiro lugar, que a polidocência se configura como um trabalho coletivo em que os saberes necessários à profissão docente são compartilhados pelos diversos profissionais que a compõem e, em segundo lugar, que a interação entre esses profissionais nas diversas fases do curso é de suma importância, solicitou-se, no questionário *on-line*, que os participantes da pesquisa avaliassem sua interação com os demais membros da equipe polidocente de seu curso. As respostas obtidas, num panorama geral, foram compiladas na Figura 2.7.

Figura 2.7 Avaliação geral dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre sua interação com os demais membros da equipe polidocente



Fonte: autoria própria.

Antes de se tecerem comentários acerca dos resultados apresentados na Figura 2.7, é preciso fazer dois esclarecimentos. Primeiramente, tendo em vista o Quadro 2.1 e o modelo de EaD adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP, os coordenadores (geral e adjunto,

de curso, de polo e de tutoria), bem como os professores autores/conteudistas, embora sejam considerados membros da polidocência porque estabelecem diretrizes para a implantação dos cursos e elaboram os materiais didáticos, afetando, assim, o tipo de atividade docente, bem como a proposta metodológica (MILL, 2010b, p. 37), seu papel possui uma vertente mais administrativa do que pedagógica na interação entre os membros da polidocência de um modo geral e, em específico, no que se refere aos tutores virtuais. Em segundo lugar, vale ressaltar que, dentre os profissionais de apoio estão os revisores, diagramadores administradores do AVA e do servidor, *designers* gráficos, sonoplastas, entre muitos outros, que formam a equipe de profissionais técnicos multidisciplinares, a qual não participa da docência em si, mas é responsável, conforme já esclarecido, por auxiliar nas fases de elaboração de materiais didáticos e mídias, preparação do ambiente de estudos e suporte técnico durante a oferta dos cursos EaD.

Feitas as ressalvas pertinentes à Figura 2.7, os dados apresentados podem ser assim analisados: em relação às interações com os profissionais de apoio, dos 83 respondentes, 49 afirmaram não terem interagido. Embora tal dado possa chamar a atenção pelo fato de ser um número expressivo, seu apontamento é condizente com a forma como se organiza a equipe polidocente na Rede e-Tec Brasil/IFSP. Explicando melhor, os profissionais de apoio interagem de forma mais efetiva com os coordenadores geral, adjunto e de curso e, ainda, com os professores autores/conteudistas, pois centram sua atuação no preparo, revisão e disponibilização dos materiais didáticos, mídias e AVA e no suporte técnico ao servidor e ao Moodle. Nesse sentido, os docentes virtuais dificilmente interagem com os profissionais de apoio no decorrer de sua atividade pedagógica nos cursos virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP. O mesmo pode ser pensado no que diz respeito à interação entre os docentes virtuais e os professores autores/conteudistas, que, segundo a avaliação, não existiu para 34 dos respondentes. Mesmo sendo desejável que o docente virtual interaja com o professor autor/conteudista para auxiliá-lo na revisão dos materiais didáticos, especialmente nos pontos em que os alunos encontraram maior dificuldade, o modelo de EaD adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP não favorece essa interação.

Já no que se refere à interação entre os docentes virtuais e os coordenadores de polo, as informações da Figura 2.7 mostram que 14 docentes virtuais, dos 83

respondentes, afirmaram não ter interagido com a coordenação de polo e 12 avaliaram como ruim a interação que tiveram. Mesmo que o coordenador de polo não atue na docência, como membro da equipe polidocente da Rede e-Tec Brasil/IFSP seu papel é importante, uma vez que os cursos oferecidos preveem alguns encontros presenciais, conforme se observa nos excertos abaixo, retirados das Propostas dos cursos de Administração e Informática para a Internet (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO, 2007a, 2007b) e das Orientações Gerais do Programa Profucionário (BRASIL, 2012).

Os cursos a serem desenvolvidos [...] serão organizados na forma semi-presencial [...] Sendo, entretanto, obrigatórias atividades presenciais definidas, tais como: aulas teóricas ou práticas, palestras, visitas, aplicação de avaliações, etc., conforme previsto no plano de ensino de cada um dos componentes curriculares, devidamente aprovados pela supervisão pedagógica do CEFETSP (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO, 2007a, p. 25).

Todos os módulos do Profucionário, tanto da formação pedagógica, quanto da formação técnica, equivalem a 60 horas de estudos. Sugere-se que, desse total, no mínimo 20%, ou seja, 12 horas de cada módulo, sejam realizadas de forma presencial, em encontros organizados pelo tutor com uma turma de no máximo 25 estudantes, de acordo com as normas de cada estado e de cada IF (BRASIL, 2012, p. 39).

Uma vez que as atividades presenciais fazem parte das diretrizes dos cursos oferecidos pela parceria entre a Rede e-Tec Brasil e o IFSP e que devem ser organizadas conjuntamente entre coordenadores de curso, professores formadores, tutores virtuais e coordenadores de polo, uma avaliação ruim da interação ou a não interação com qualquer um desses membros da equipe polidocente pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, além de contribuir para a evasão do curso. Nesse sentido, concorda-se com Oliveira, Mill e Ribeiro (2010, p. 72) quando dizem que um “ambiente de colaboração e o efetivo compartilhamento de responsabilidades precisam estar no foco de trabalho dessa equipe”.

Outro apontamento em relação aos dados da Figura 2.7 diz respeito à interação estabelecida entre os docentes virtuais participantes da pesquisa e os tutores presenciais. Quanto a isso, embora seja expressiva a quantidade de respondentes que avaliou como sendo boa, muito boa ou excelente a interação, 25, do total de 83, indicaram “não interagi” como opção de resposta, e outros 11 avaliaram como ruim. Considera-se

relevante apontar esse dado, uma vez que os tutores virtuais e presenciais são os membros da polidocência mais próximos aos alunos – relacionando-se com eles por meio da plataforma de estudos, no primeiro caso, e, no segundo, nos encontros e atividades presenciais – e, por isso, deveriam manter uma maior interação entre si, visando garantir amplamente o acolhimento, o acompanhamento e o apoio necessário ao aluno.

Por fim, vale enfatizar, em relação à Figura 2.7, a interação entre os docentes virtuais pesquisados e o professor formador. Conforme demonstram os dados, a maioria dos docentes participantes avaliou como sendo boa, muito boa ou excelente a interação estabelecida. Tal constatação é relevante no sentido de que, como integrantes da polidocência, docente virtual e professor formador necessitam manter-se próximos e em diálogo colaborativo para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma satisfatória para os estudantes do ambiente virtual.

De modo geral, portanto, a Figura 2.7 aponta que a interação entre os membros da polidocência dos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP, isto é, entre os tutores virtuais e os tutores presenciais e professores formadores é satisfatória, tendo sido avaliada como boa, muito boa ou ótima pela maioria dos 83 participantes da pesquisa.

Tendo em vista o exposto até aqui, compreende-se que a docência na EaD é compartilhada por um conjunto de profissionais (tutores virtuais, tutores presenciais e professores formadores) que, embora tenha formações diferenciadas, atua colaborativamente e numa relação de interdependência, constituindo-se na polidocência. Dentro desse coletivo de profissionais, o docente virtual configura-se como o responsável pela mediação pedagógica nos AVA, desempenhando o papel de motivador do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 O docente virtual e seu papel na polidocência

O uso intensificado das tecnologias de informação e comunicação, principalmente as digitais, como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem na EaD trouxe mudanças significativas para a modalidade. Primeiramente, ampliou seu alcance e criou oportunidades de estudo para inúmeras pessoas que, por meio de computadores conectados à internet, podem realizar cursos livres ou institucionais e aprimorar sua

formação. Em segundo lugar, tornou o próprio processo de ensino-aprendizagem mais personalizado, individualizado, permitindo uma interação efetiva entre professores e alunos.

Nas experiências iniciais de EaD, as tecnologias utilizadas (apostilas impressas, rádio, televisão, cinema) na mediação do processo de ensino-aprendizagem não favoreciam a interação entre professores e alunos. A ênfase maior do processo estava no preparo dos materiais didáticos, pois prevalecia uma concepção de que o ensino consistia na transmissão de informações. Nesse sentido, bastava preparar e oferecer um material, fosse escrito ou em forma de videoaulas, por meio do qual o aluno estudava sozinho em sua casa e, ao final da lição, agendava uma prova que, frente a um resultado satisfatório, daria a ele um certificado. Ao professor, também chamado de tutor,³⁹ segundo Maggio (2001, p. 96), cabia, nesse momento, assegurar o cumprimento dos objetivos propostos pelo curso, ou seja, controlar o processo.

Atualmente, as tecnologias digitais possibilitaram o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, os quais favorecem uma interação maior entre professores e alunos na construção coletiva, colaborativa e cooperativa do conhecimento. Mill, Ribeiro e Oliveira (2013b) esclarecem bem essas ideias no excerto abaixo.

Além de um evidente processo de democratização do conhecimento, o avanço e aprimoramento das TIC têm fomentado inovações nas práticas pedagógicas, sobretudo na EaD – outrora reduzidas ao envio de livros e outros materiais didáticos e à troca de correspondências entre educadores e alunos. Assim, o desenvolvimento das TIC possibilitou a incorporação de novas práticas pedagógicas ou a reformulação de procedimentos tradicionais de ensino-aprendizagem (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2013b, p. 104).

Sendo assim, na EaD mediada pelas TDIC, o tutor, agora virtual e membro da polidocência, redefine seu papel. Na concepção de Emerenciano, Sousa e Freitas (2001), a tutoria virtual

³⁹ Conforme esclarecem Bezerra e Carvalho (2011, p. 240), a “palavra tutor vem do latim *tutore* e sua origem está relacionada à área jurídica, significando defensor, protetor, alguém que é encarregado legalmente de exercer a tutela.”

é marcada pelo trabalho de [...] orientar, estimular e provocar o participante a construir o seu próprio saber, partindo do princípio de que não há resposta feita, a cada um compete “criar” um pronunciamento marcadamente pessoal (EMERENCIANO et al., 2001, p. 7).

Das palavras dos autores, depreende-se que o tutor virtual deixa de atuar como aquele que somente faz a verificação do cumprimento dos objetivos do curso. Na EaD mediada pelas TDIC, o tutor assume-se como docente virtual, como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, sua atuação na polidocência dos cursos EaD relaciona-se à gestão das atividades realizadas pelos discentes no sentido de que é o responsável pelo acompanhamento dos alunos, motivando-os, promovendo o diálogo entre eles para que negociem significados e construam conhecimento coletivamente (RIBEIRO; OLIVEIRA; MILL, 2009, p. 245).

O papel desempenhado pelo tutor virtual ou docente virtual é enfatizado por Mill (2012) com as seguintes palavras:

O docente-virtual (o docente-tutor virtual, em particular) participa do ensino-aprendizagem como um mediador e um motivador na relação do aluno com os conteúdos e os materiais didáticos, na busca pelo conhecimento. Independentemente das denominações que recebem, são os docentes-tutores [...] os profissionais mediadores da construção do saber de seus alunos na educação virtual (MILL, 2012, p. 78).

Dessa maneira, considera-se que o docente virtual, enquanto membro da polidocência, desempenha papel de suma relevância para o processo de ensino-aprendizagem na EaD. Isso porque, em sua interação cotidiana com os estudantes nos AVA, esses profissionais são relacionados à figura do professor presencial, uma vez que exercem ativamente a mediação pedagógica, auxiliando-os na compreensão dos conteúdos, esclarecendo dúvidas, sugerindo outros materiais de estudo, propondo discussões, enfim, motivando-os a interagirem e a construírem conhecimento de forma compartilhada, cooperativa e colaborativa.

A discussão que segue terá como enfoque o docente virtual, ou tutor virtual, da Rede e-Tec Brasil/IFSP, de forma a caracterizá-lo, bem como a identificar possíveis discrepâncias entre o perfil prescrito e o efetivado.

2.4 A docência virtual na Rede e-Tec Brasil/IFSP

A docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, além de estar prescrita na Resolução CD/FNDE nº 18/2010, também é definida nas Propostas dos Cursos de Administração e Informática para a Internet (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO, 2007a, 2007b) e nas Orientações Gerais do Programa Profucionário (BRASIL, 2012, p. 40-41), conforme organizado no Quadro 2.2.

Quadro 2.2 Atribuições do docente virtual nos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP

Propostas dos Cursos de Administração e Informática para a Internet	Orientações Gerais do Programa Profucionário
O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica, pois faz a mediação do processo junto a estudantes geograficamente distantes. Ele deve dominar o conteúdo, ser dinâmico, ter visão crítica e global, ser capaz de estimular a busca de conhecimento e ter habilidade com as tecnologias de informação e comunicação para poder interagir. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas, mas também deve responsabilizar-se pela promoção de espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.	O tutor desempenha papel central, pois realiza, além da formação, o acompanhamento, o planejamento e a orientação das atividades da Prática Profissional Supervisionada. É ele quem estimula a aprendizagem dos estudantes por meio de materiais didático-pedagógicos, dos conteúdos, de encontros presenciais, e, principalmente, por meio do planejamento e do acompanhamento. Além disso, mantém informada a Coordenação Estadual sobre o andamento do curso, encaminhando a ela a avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Compilação própria, com base nas Propostas dos Cursos de Administração e Informática para a Internet e nas Orientações Gerais do Programa Profucionário.

Observando o Quadro 2.2, nota-se que o exposto nas Propostas e Orientações Gerais dos cursos acerca das atribuições dos tutores virtuais coincide com o que foi discutido sobre o docente virtual. Assim, o tutor, enquanto membro da polidocência da Rede e-Tec Brasil/IFSP, atua efetivamente no processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TDIC, responsabilizando-se pela mediação pedagógica nos AVA. Pelas palavras transcritas abaixo (Comentário 4), é possível verificar, ainda, que os próprios docentes virtuais percebem sua função de mediadores ao descreverem o papel que exercem.

Um mediador, orientador e principalmente um motivador. Acredito que ele [aluno] necessita muito mais que a orientação, a motivação como suporte à busca do conhecimento e superação de limites (Comentário 4 – Docente Virtual F).

Além da função de mediação, cabe ao docente virtual promover espaços de construção coletiva de conhecimento, estimular a aprendizagem dos estudantes, bem como esclarecer dúvidas, selecionar materiais didáticos e acompanhar os alunos em seu processo formativo e de aprendizagem. Esses aspectos da atuação do tutor também são apontados pelos docentes virtuais em suas falas (Comentários 5 e 6).

Entendo que mediar [papel do tutor] é fomentar no aluno a busca pela resposta, a busca pela construção do conhecimento (Comentário 5 – Docente Virtual C).

Para mim, o tutor virtual é quem auxilia o aluno em seus estudos e realização de atividades, esclarecimento de dúvidas com relação ao conteúdo, utilizando o AVA. Essencialmente ao conteúdo, mas não tem como não auxiliar com questões tecnológicas. Eu não acredito que à primeira vista seria responsabilidade do tutor virtual responder a questões tecnológicas, mas os alunos acabam perguntando e acredito que devemos auxiliá-los, mesmo nem sempre ser nossa primeira função (Comentário 6 – Docente Virtual E).

Para ingressar na docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, o candidato necessita apresentar um determinado perfil, o qual é definido, de forma geral, por sua formação e experiência profissional. Como a forma de ingresso é por meio de editais de seleção, destacam-se, no Quadro 2.3, os requisitos para inscrição publicados em editais de 2010 a 2013.

Quadro 2.3 Requisitos para a tutoria virtual da Rede e-Tec Brasil exigidos em editais de seleção (aspectos relacionados à formação e experiência docente)

Edital nº/ano de publicação	Requisitos para inscrição
Edital nº 465/2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação mínima em nível superior relacionado aos cursos Técnicos em Administração e Informática para a Internet e experiência mínima de um ano no magistério; ▪ É desejável que o candidato possua experiência anterior no ensino a distância.
Edital nº 063/2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação mínima em nível superior nas áreas de Programação, Banco de Dados e Redes e Sistemas Operacionais para atuar no curso Técnico em Informática para a Internet; ▪ Formação mínima em nível superior nas áreas de Administração, Gestão e afins para atuar no curso Técnico em Administração; ▪ Exige-se experiência mínima de um ano no magistério em instituições formais de educação de nível fundamental, médio, técnico ou superior, ou a vinculação a

	<p>programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, de acordo com a Lei nº 11.273/2006;⁴⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os candidatos deverão estar em efetivo exercício do magistério no IFSP; ▪ É desejável que o candidato possua experiência anterior com educação a distância.
Edital nº 179/2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação mínima em nível superior em Informática ou Pedagogia para atuar na área/disciplina de Fundamentos e Práticas da EaD; ▪ Formação mínima em nível superior em Informática para atuar na área/disciplina de Informática Básica aplicada à Educação; ▪ Formação mínima em nível superior em Letras ou Pedagogia ou Informática para atuar na área/disciplina de Produção Textual na Educação Escolar; ▪ Formação mínima em nível superior em Administração, Gestão ou áreas afins para atuar na área/disciplina de Administração ou Gestão; ▪ Formação mínima em nível superior em Ciência da Computação, Sistema de Informação, Engenharia da Computação e afins para atuar nas áreas/disciplinas de Programação e Banco de Dados e Redes e Sistemas Operacionais; ▪ Formação mínima em nível superior para atuar nas áreas/disciplinas de Direito Administrativo e do Trabalho, Trabalho Escolar e Teorias Administrativas, Memorial Descritivo e Prática Profissional; ▪ Exige-se experiência mínima de um ano no magistério em instituições formais de educação de nível fundamental, médio, técnico ou superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, de acordo com a Lei nº 11.273/2006; ▪ Os candidatos deverão estar em efetivo exercício do magistério na rede pública de ensino; ▪ É desejável que o candidato possua experiência anterior com educação a distância.
Edital nº 040/2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação mínima em nível superior em qualquer área, de preferência em Administração e Gestão, Matemática, Contabilidade e Informática, para atuar na área de Administração e Gestão; ▪ Formação mínima em nível superior em qualquer área, com seis meses de experiência em biblioteca escolar, para atuar na área de Biblioteca Escolar; ▪ Formação mínima em nível superior em Química ou Física para atuar nos Laboratórios; ▪ Exige-se experiência mínima de um ano no magistério em instituições formais de educação de nível fundamental, médio, técnico ou superior, ou matriculado como estudante regular em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, de acordo com a Lei nº 11.273/2006; ▪ Os candidatos deverão estar em efetivo exercício do magistério na rede pública de ensino, conforme a Lei nº 11.273/2006; ▪ É desejável que o candidato possua qualquer experiência anterior com educação a distância.

Fonte: Compilação própria, com base nos editais de seleção de tutores virtuais.

Tendo como base as informações organizadas no Quadro 2.3, as subseções seguintes voltar-se-ão à análise do perfil do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, buscando identificar possíveis discrepâncias entre os perfis prescrito e efetivado.

⁴⁰ A Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, tem como finalidade autorizar a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (BRASIL, 2006).

2.4.1 *O docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em relação à sua formação inicial*

Pela observação do Quadro 2.3, o primeiro aspecto a ser assinalado quanto ao perfil para a tutoria virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP diz respeito à formação em nível superior como requisito mínimo. Visando analisar esse aspecto, os participantes da pesquisa responderam a questão número nove, a qual se referia à formação inicial e apresentava cinco opções de escolha, podendo, o respondente, assinalar mais de uma. Faz-se necessário, porém, esclarecer que, das cinco opções de resposta, somente três relacionam-se ao nível superior, quais sejam, a licenciatura, o bacharelado e curso tecnológico. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010a), esses são os três graus historicamente consolidados no ensino superior brasileiro e, no referido documento, são compreendidos conforme o excerto abaixo.

os Bacharelados que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas (BRASIL, 2010a, p. 5).

Vale ressaltar aqui que, conforme exposto no excerto e, ainda, considerando a explicação de Gatti (2010, p. 1.359), segundo a qual as licenciaturas são cursos que objetivam “formar professores para a educação básica; educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial”, dos graus superiores, somente o de licenciado é voltado, especificamente, à formação de professores. Sendo assim, embora a legislação exija que o docente atuante em educação profissional tenha formação em licenciatura e os cursos da Rede e-Tec Brasil sejam voltados a esse nível educacional, os editais de seleção de tutores virtuais não explicitam a exigência dessa formação.

Feitas essas considerações e tendo em vista que, em suas respostas, os participantes da pesquisa podiam assinalar mais de uma opção, a formação inicial dos docentes virtuais configura-se da seguinte maneira: 43% (48 docentes em números

absolutos) afirmaram ter cursado alguma licenciatura; 40% (44 tutores virtuais) cursaram bacharelado; 10% (11 docentes) fizeram cursos de tecnologia; e 7% (8 docentes virtuais) afirmaram ter cursado técnico de nível médio. Depurando-se esses dados, tem-se que: 26 tutores cursaram apenas licenciatura; 30, apenas bacharelado; quatro, somente curso de tecnologia; 13 cursaram licenciatura e bacharelado; seis fizeram licenciatura e curso de tecnologia; três cursaram licenciatura e curso de nível médio; três, licenciatura, bacharelado e técnico de nível médio; dois possuem licenciatura, curso de tecnologia e técnico de nível médio; e, por fim, um tutor fez bacharelado e curso de tecnologia. A opção “Tenho nível médio regular” não foi assinalada por nenhum dos respondentes. Sendo assim, observa-se que os 83 participantes da pesquisa cumprem o requisito quanto a ter, no mínimo, nível superior.

Tendo em vista a explicação de Gatti (2010) sobre os cursos de licenciatura, acima colocada, os dados acerca da formação inicial dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP apontam que, do universo de 83 participantes, 48 possuem o grau de licenciado. Esse dado representa que, embora não haja a exigência específica no edital, conforme já se apontou, a maior parte dos docentes virtuais possui formação inicial para atuar como professor tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante.

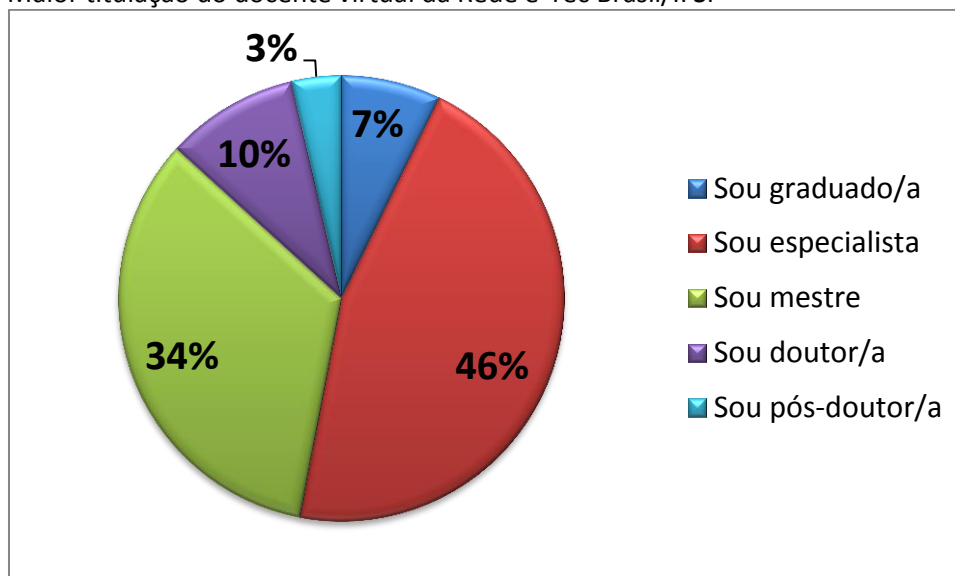
Em relação ao sexo, dos 48 licenciados, 24 são mulheres e 24 são homens. Contudo, quando se restringe a observação aos que possuem apenas o grau de licenciado, tem-se que 17 são do sexo feminino e somente nove são do sexo masculino, considerando o total de 26 tutores virtuais. Dessa maneira, embora a docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP seja caracterizada por um maior percentual de homens em relação às mulheres, quando se enfoca os tutores virtuais que têm formação somente em licenciatura, constata-se que a maioria (65% do total de 26 pessoas que são apenas licenciadas) é do sexo feminino. A partir dessa informação, é possível complementar as considerações de Marcelo García (2001) e Gatti (2010), expostas no primeiro capítulo, acerca da predominância das mulheres na profissão docente.

Acerca da área de formação, os 48 licenciados subdividem-se da seguinte forma: 19 (40%) são da área de Ciências Exatas e da Terra; 12 (25%) são das Ciências Humanas; seis (12,5%), da área de Linguística, Letras e Artes; quatro (8%) são formados na área de Ciências da Saúde; três (6,25%), nas Engenharias; dois (4%), na de Ciências Sociais

Aplicadas; um (2%) provém das Ciências Biológicas; e um (2%) da área Multidisciplinar. Ao se observar os 26 formados somente em licenciatura, a configuração é a seguinte: 11 (42%) são provenientes das Ciências Humanas; seis (23%) são da área de Linguística, Letras e Artes; cinco (19%) formaram-se na área de Ciências Exatas e da Terra; dois (8%), em Ciências da Saúde; e dois (8%), nas Engenharias. Tais dados, somados aos relativos ao sexo, complementam as análises feitas em torno da Figura 1.5 (primeiro capítulo) no sentido de que confirmam que a área de Ciências Humanas é a mais procurada pelas pessoas do sexo feminino.

Já no que diz respeito aos que possuem apenas a formação específica, ou seja, cursaram somente bacharelado ou curso tecnológico, tem-se que, dos 30 bacharéis, dois eram docentes da rede estadual de ensino quando ingressaram na tutoria virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, 20 eram docentes do IFSP, três eram estudantes de pós-graduação e cinco trabalhavam como técnicos-administrativos do IFSP. Dos quatro tecnólogos, três eram docentes do IFSP e um era técnico-administrativo do IFSP ao ingressar na tutoria virtual. Desses dados, é possível concluir que, dos 34 docentes virtuais que atuam na Rede e-Tec Brasil (30 bacharéis e quatro tecnólogos) e possuem apenas formação específica, 25 atuam na docência também presencial, inclusive no próprio IFSP, sem que tenham cursado licenciatura, ou seja, sem possuir formação para atuar como professor. Considera-se de extrema relevância essa constatação, uma vez que, conforme será discutido no Capítulo 3 deste trabalho, tanto o conhecimento sobre a área pedagógica quanto o conhecimento pedagógico sobre o conteúdo específico, geralmente estudados pelos futuros professores em sua formação inicial, fazem parte da base de conhecimento necessária à profissão e ao exercício da docência.

Complementando a análise do perfil dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP com relação à exigência de terem, no mínimo, o nível superior, a Figura 2.8 apresenta as informações colhidas sobre a maior titulação no momento da aplicação do questionário *on-line*.

Figura 2.8 Maior titulação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP

Fonte: autoria própria.

Pelos dados apresentados na Figura 2.8, fica explícito que 100% dos tutores virtuais que participaram da pesquisa são graduados, conforme já assinalado e também de acordo com as exigências dos editais de seleção. Além disso, 93% possuem algum tipo de pós-graduação, sendo 46% especialistas e 44% mestres e/ou doutores. Merece destaque, ainda, o fato de 3% ter atingido o nível de pós-doutoramento. Tais dados sobre a docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP coincidem com os encontrados por Oliveira, Mill e Ribeiro (2010), num estudo já mencionado no Capítulo 1, enfocando os tutores virtuais de cursos oferecidos pela parceria entre uma instituição pública federal de ensino superior e a UAB. Na apresentação dos dados da pesquisa, os autores dizem que é “possível considerar nosso corpo de tutores altamente privilegiado. Além do fato de serem 100% graduados, observamos que mais de 80% possuem pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) e 4 possuem pós-doutorado” (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2010, p. 79).

Mesmo que não seja o foco desta pesquisa, considera-se relevante mencionar, como forma de contribuir para futuros estudos na área, a distribuição das titulações por sexo. Dessa maneira, tem-se que, dos seis graduados, uma é mulher e cinco são homens; dos 38 que possuem a especialização, 16 são mulheres e 22 são homens; dos 28 mestres, 13 são mulheres e 15, homens; dos oito que possuem doutorado, quatro são mulheres e quatro são homens; e, por fim, os três pós-doutores são do sexo masculino.

Tais informações levam à compreensão de que, na Rede e-Tec Brasil/IFSP, são os indivíduos do sexo masculino que possuem maior titulação em suas áreas de conhecimento. Uma hipótese que pode ser levantada para explicar essa constatação é a de que as mulheres talvez encontrem mais dificuldades para dar prosseguimento aos seus estudos em nível de pós-graduação por terem que dedicar parte de seu tempo à família e aos filhos. Quanto a isso, os dados coletados demonstraram que, das 34 tutoras que responderam o questionário *on-line*, 19 são casadas, 11 são solteiras e quatro são separadas/divorciadas. Além disso, das 34 docentes virtuais, 11 têm filhos menores de 12 anos morando com elas. Ao se cruzar os dados acerca do estado civil, filhos e titulação, tem-se que, entre as que possuem filhos (seja casada, separada/divorciada ou solteira), 9% é apenas graduada, 64% são especialistas, há 18% de mestres, e o percentual de doutoras é de 9%. Já entre as 23 mulheres que afirmaram não ter filhos menores de 12 anos vivendo com elas, as porcentagens são: 39% de especialistas, 48% de mestres e 13% de doutoras. Sendo assim, possivelmente a família e os filhos menores podem ser uma variável que influencie no prosseguimento dos estudos por parte das mulheres.

Por fim, tendo em vista a formação inicial dos docentes virtuais, verificou-se que a totalidade dos participantes da pesquisa atende ao requisito dos editais de ter, no mínimo, o nível de graduação. Indo além, observou-se que a Rede e-Tec Brasil/IFSP conta com tutores virtuais com formação privilegiada, já que 93% possuem algum tipo de pós-graduação.

2.4.2 O docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em relação à sua formação por área de conhecimento

Ainda pelo Quadro 2.3, observa-se que houve mudanças no detalhamento das exigências, ao longo do tempo, quanto à área de formação. Comparando-se os editais de 2010 e 2011, por exemplo, fica claro que o requisito quanto à formação superior dos candidatos tornou-se mais específico, isto é, mais relacionado à área ou disciplina em que iriam atuar. Como forma de apresentar as formações dos docentes virtuais que atuam na Rede e-Tec Brasil, elaborou-se a Tabela 2.1.

Tabela 2.1 Distribuição dos docentes virtuais por área de conhecimento e cursos em que atuam na Rede e-Tec Brasil/IFSP (em números absolutos e porcentagem)

Áreas de conhecimento	Docentes virtuais formados na área	Docentes formados na área atuando no curso Técnico em Administração	Docentes formados na área atuando no curso Técnico em Informática para a Internet	Docentes formados na área atuando no Profucionário
Ciências Exatas e da Terra	31 (37,34%)	7 (22,58%)	14 (45,15%)	10 (32,23%)
Ciências Biológicas	1 (1,2%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)
Engenharias	11 (13,25%)	6 (54,54%)	4 (36,36%)	1 (9,09%)
Ciências da Saúde	4 (5%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)
Ciências Sociais Aplicadas	16 (19,27%)	12 (75%)	0 (0%)	4 (25%)
Ciências Humanas	12 (14,45%)	3 (25%)	0 (0%)	9 (75%)
Linguística, Letras e Artes	6 (7,22%)	1 (16,66%)	0 (0%)	5 (83,33%)
Multidisciplinar	2 (2,4%)	1 (50%)	0 (0%)	1 (50%)
Total	83 (100%)	30 (36%)	19 (23%)	34 (41%)

Fonte: autoria própria.

Acerca dos dados da Tabela 2.1, é importante destacar que as Ciências Agrárias não constam na coluna das Áreas de Conhecimento, pois nenhum dos participantes da pesquisa apontou formação relacionada a ela. Dito isso, um dado a ser observado relaciona-se à distribuição dos docentes virtuais por área de conhecimento. Nesse sentido, a maior parcela (31 tutores do total de 83, ou 37,34%) possui formação na área de Ciências Exatas e da Terra. Confrontando esse dado com as exigências para a inscrição (Quadro 2.3), verifica-se que ele é condizente, pois todos os editais analisados visam selecionar docentes para atuar, entre outros, no curso Técnico de Informática para a Internet ou em disciplinas relacionadas à área de Exatas.

Outro dado que merece ser posto em foco na Tabela 2.1 diz respeito à atuação de docentes formados na área de Ciências da Saúde nos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP. Embora a porcentagem seja pequena (5% ou quatro tutores virtuais), esse dado, quando relacionado aos requisitos prescritos no Edital 040/2013, é explicado pela exigência de se ter formação superior em qualquer área do conhecimento, mesmo que haja preferência por algumas. Essa generalização da formação, se, por um lado, amplia as oportunidades para os que buscam ingressar na tutoria virtual, por outro, pode gerar angústia no docente que é recrutado para atuar numa disciplina na qual não é especialista, como se verifica no Comentário 7.

As disciplinas que sou tutor não têm nenhuma relação com minha formação. No início, quase desisti! Tento rever os assuntos da disciplina para realizar o trabalho de maneira satisfatória. Nunca me perguntaram

se eu gostaria de ser tutor destas disciplinas! (Comentário 7 – Docente Virtual H).

Pelo Comentário 7 ficam claras, especialmente, duas questões. Primeiro, o descontentamento do docente virtual em atuar numa disciplina para a qual não possui formação adequada, o que pode se refletir, com o passar do tempo, numa visão negativa desse profissional – e de outros que estejam na mesma situação – acerca da docência virtual. Em segundo lugar, a importância do trabalho conjunto e interativo dos membros da polidocência. Nesse caso, embora a Figura 2.7 tenha demonstrado que a interação entre os docentes virtuais e os coordenadores de seus cursos foi avaliada, em maior porcentagem, como sendo de boa a excelente, no caso específico do docente virtual H, ela pode não ter sido tão satisfatória. Nesse sentido, constata-se, pelo Comentário 7, que uma interação mais efetiva do coordenador de curso com os tutores virtuais, no momento de distribuição das disciplinas, poderia adequar melhor a formação do docente com a disciplina em que irá atuar.

Contudo, no que diz respeito aos objetivos desta pesquisa, verifica-se que, no geral, os dados da Tabela 2.1 demonstram que a distribuição dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP por área de formação e curso em que atuam condiz com o perfil buscado pelos editais de seleção.

2.4.3 O docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em relação à sua experiência na docência em geral ou vinculação a programas de pós-graduação

De acordo com a Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), é uma exigência para atuar na tutoria virtual⁴¹ ter experiência de um ano no magistério ou estar vinculado à programa de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. Buscando identificar esse aspecto na docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, foi perguntado aos

⁴¹ Cabe esclarecer que a exigência de que trata a Lei 11.273/2006 não se restringe aos candidatos à tutoria virtual, mas a qualquer pessoa que pretenda ser bolsista de estudo e de pesquisa no âmbito dos programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica desenvolvidos pelo MEC, inclusive aqueles ofertados na modalidade EaD.

participantes da pesquisa quanto tempo de experiência possuíam na educação presencial. Como resultado, tem-se a Tabela 2.2.

Tabela 2.2 Tempo de experiência dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP na educação presencial

Tempo de experiência na educação presencial	Quantidade de respondentes em números absolutos	Porcentagem
Sem experiência	1	1,20%
1 semestre	0	0%
1 ano	4	4,82%
2 anos	3	3,61%
3 anos	5	6,02%
De 3 a 5 anos	11	13,25%
Mais de 5 anos	59	71,08%
Total	83	100%

Fonte: autoria própria.

Os dados da Tabela 2.2 demonstram que a grande maioria, isto é, cerca de 71% dos respondentes, apontou ter mais de cinco anos de experiência na educação presencial. Contudo, chama a atenção o fato de um dos tutores virtuais ter afirmado não possuir nenhuma experiência docente. Nesse sentido, depreende-se que seu ingresso na tutoria virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP se deu por estar cursando a pós-graduação.

Na visão dos docentes virtuais que participaram da pesquisa, a experiência presencial contribui bastante para a atuação do tutor no ambiente virtual, como se verifica nos Comentários 8, 9 e 10.

Eu acredito que é importante que [o tutor virtual] tenha experiência docente presencial. Eu acho que isso [...] é o que acaba dando suporte, é a pessoa que já enxergou as dificuldades, que já olhou o aluno, sabe, de repente, se colocar no lugar do aluno pra [...] fazer uma pergunta direcionada, no sentido de que o aluno entenda, inclusive, qual é a dúvida dele pra depois realmente expor o que ele gostaria. Então eu acho que o suporte do ensino presencial é importante (Comentário 8 – Docente Virtual A).

[...] a experiência presencial permite perceber atitudes que são muito similares também a distância (Comentário 9 – Docente Virtual I).

Penso que a atuação no magistério presencial é bastante diferente da atuação como tutor virtual, mas acredito ser muito importante a experiência e formação. Acredito que a experiência na relação professor/aluno, saber explicar e esclarecer dúvidas dos alunos [...], pois pensando na relação professor/aluno acredito que entendemos um

pouco melhor das ansiedades dos alunos (Comentário 10 – Docente Virtual E).

Em suas considerações (Comentários 8,9 e 10), os docentes virtuais esclarecem que a experiência na educação presencial contribui, em especial, nas interações com os alunos. Conforme explicam, um profissional que possui experiência presencial está mais sensível às dificuldades que os alunos apresentam frequentemente. Assim, podem antecipá-las e atuar pedagogicamente para solucioná-las e proporcionar um melhor aproveitamento do curso pelos alunos.

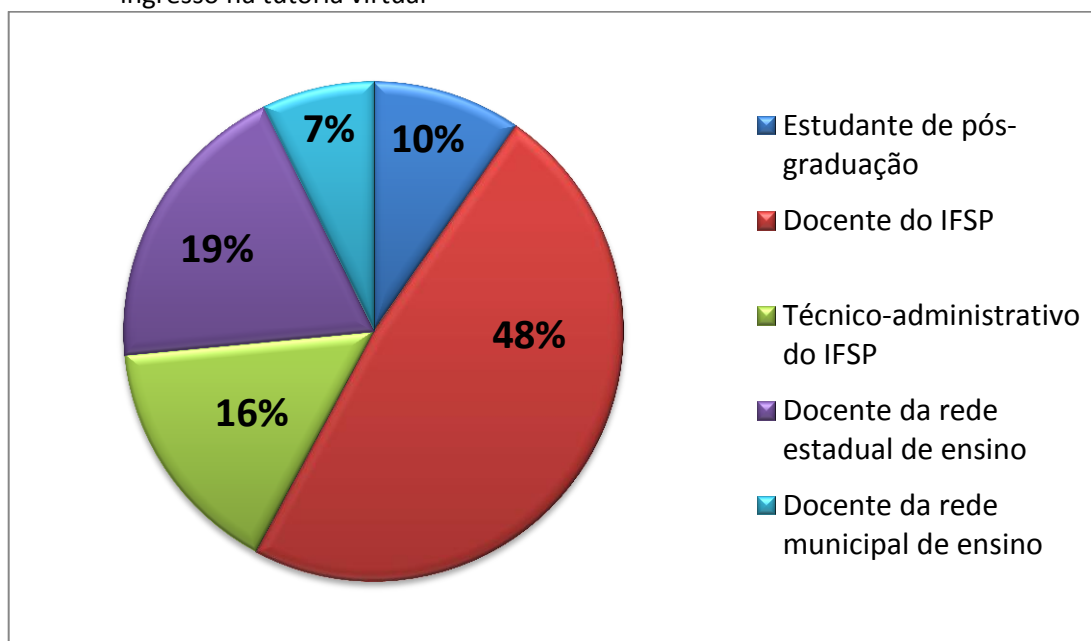
Um dos docentes virtuais entrevistados (Comentário 11) também ressaltou a importância de se ter experiência no nível de ensino em que irá atuar, no caso da Rede e-Tec Brasil/IFSP, no nível técnico. O entrevistado explica:

Pra gente que [...] tem mais experiência em sala de aula já é um pouco complicado, imagina pra quem não tem [...] deveria ter até mais exigências, eu acho, mais tempo de experiência, experiência mais específica, de repente como ali é um curso [...] técnico, experiência no curso técnico, o aluno de nível técnico é diferente do nível superior (Comentário 11 – Docente Virtual J).

Com relação à experiência no nível técnico, os dados analisados demonstraram que 58 (69,88%) dos tutores virtuais que responderam o questionário possuem essa experiência, a qual, conforme já assinalado, é de suma relevância, pois se trata do nível educacional dos cursos oferecidos pelo IFSP na parceria com a Rede e-Tec Brasil.

De forma a complementar a questão acerca das exigências de tempo de magistério ou vinculação a programa de pós-graduação, foi questionado, aos docentes participantes da pesquisa, sobre qual atividade exerciam na ocasião de ingresso na tutoria virtual dos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP. As respostas foram compiladas na Figura 2.9.

Figura 2.9 Atividade exercida pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP na ocasião de ingresso na tutoria virtual



Fonte: autoria própria.

Analisando a Figura 2.9, verifica-se que a maior parte dos participantes da pesquisa (48%), quando ingressou na tutoria virtual, tinha como atividade a docência presencial nos cursos do IFSP. Tal representatividade pode ser explicada, possivelmente, pelo requisito contido no Edital nº 063/2011, o qual determinava que os candidatos estivessem em efetivo exercício do magistério no IFSP. Outro aspecto que contribui para considerar essa hipótese válida são os dados relativos ao tempo de experiência na tutoria virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, apresentados na Tabela 2.3.

Tabela 2.3 Tempo de experiência dos docentes virtuais na tutoria dos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP

Tempo de experiência	Números absolutos	Porcentagem
Menos de 1 semestre	6	7,23%
1 semestre	25	30,12%
2 semestres	14	16,87%
De 2 a 4 semestres	15	18,07%
Mais de 4 semestres	23	27,71%
Total de respostas	83	100%

Fonte: autoria própria.

Conforme se vê na Tabela 2.3, quase 28% dos docentes virtuais que responderam o questionário possuem mais de quatro semestres de experiência na tutoria, ou seja,

ingressaram pelos editais de 2010 e 2011. Essa porcentagem só está abaixo da correspondente aos que têm um semestre de experiência, isto é, iniciaram a tutoria atuando nos recém-implantados cursos do Programa Profucionário na Rede e-Tec Brasil/IFSP.⁴²

A partir de 2012, seguindo as prerrogativas da Lei 11.273/2006, os editais mudam a exigência em relação ao candidato estar em efetivo exercício do magistério, ampliando-a para a rede pública de ensino. Sendo assim, tem-se, de acordo ainda com a Figura 2.9, que 26% dos docentes virtuais participantes da pesquisa, quando iniciaram a tutoria, exerciam a docência na rede pública municipal e estadual de ensino. Somando, em números absolutos, os respondentes que exerciam a docência na ocasião em que iniciaram a tutoria, tem-se o total de 62 pessoas e um percentual de aproximadamente 75%. Além disso, os dados da Figura 2.9 mostram que 10% eram estudantes de pós-graduação e 16% eram técnicos-administrativos do IFSP quando ingressaram na tutoria virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP.

Acerca da vinculação a programa de pós-graduação, os docentes virtuais entrevistados na pesquisa consideram importante, mas não imprescindível, conforme se observa nos Comentários 12 e 13.

[...] a pós-graduação, na minha opinião, ela não é essencial, mas ela colabora bastante, porque nós sabemos que o papel dos programas de pós-graduação, o principal é ensinar o aluno a pensar, a pesquisar, se aprofundar. De repente, resolver um problema mais complexo, a buscar informação, seja no livro, seja na internet, mas o principal suporte é ensinar a pessoa a resolver um determinado problema (Comentário 12 – Docente Virtual A).

Quando a gente finaliza uma pós-graduação, a gente está um pouquinho menos cru e, conforme a gente vai estudando, parece que a gente vai adquirindo conhecimento, a gente vai ficando mais coerente nas decisões e nas respostas (Comentário 13 – Docente Virtual K).

Nos Comentários 12 e 13, os docentes virtuais assinalam que a pós-graduação contribui para a formação docente no sentido de que aprimora habilidades de pesquisa e,

⁴² Na Figura 1.3 do Capítulo 1, apresenta-se a porcentagem de docentes virtuais atuando em cada curso da Rede e-Tec Brasil/IFSP. Nela é possível conferir que 41% dos que responderam o questionário exercem a tutoria nos cursos do Profucionário.

também, para a consolidação de conhecimentos e atitudes. Isso, em última instância, irá acrescentar na experiência profissional docente e se refletir na atuação como tutor virtual.

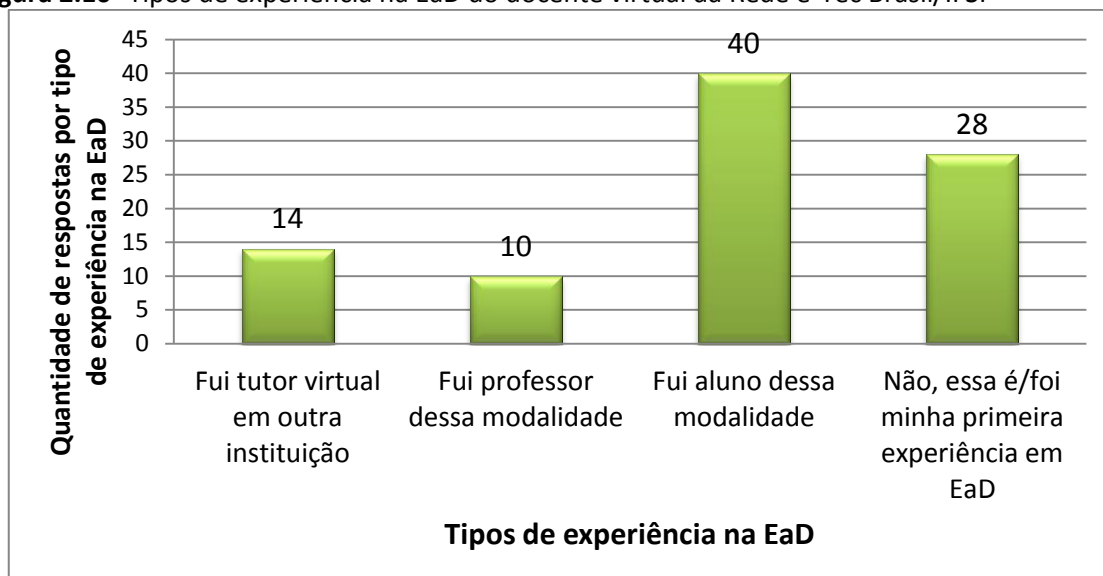
Considerando o exposto, tem-se que os docentes virtuais atendem os requisitos explícitos nos editais no que diz respeito ao tempo mínimo de experiência na docência em geral ou vinculação a programa de pós-graduação, com exceção de uma discrepância: um dos tutores virtuais que respondeu o questionário *on-line* apontou que não possuía nenhuma experiência como docente antes de ingressar na Rede e-Tec Brasil/IFSP, assim seu ingresso se deu em virtude de estar vinculado a programa de pós-graduação.

2.4.4 O docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em relação à sua experiência na EaD

Pela análise dos editais de seleção, verifica-se, por fim, a recomendação de que o candidato à tutoria virtual possua alguma experiência na EaD, seja ela como aluno ou docente. Com a finalidade de observar se esse requisito faz parte do perfil efetivado na docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, os participantes da pesquisa foram questionados sobre o tipo de experiência na EaD que possuíam, bem como o tempo total de experiência na docência em EaD.

No que diz respeito ao tipo de experiência que os tutores virtuais possuíam na modalidade quando ingressaram na docência virtual, os tutores que colaboraram com a pesquisa puderam assinalar mais de uma opção. Dessa maneira, os resultados são os da Figura 2.10.

Figura 2.10 Tipos de experiência na EaD do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP



Fonte: autoria própria.

Na Figura 2.10, chamam a atenção dois dados principais. Primeiramente, observa-se que a maior parte (48,19% ou 40 respondentes) possuía a experiência como aluno de cursos na modalidade EaD. Destes, quatro também possuíam experiência anterior em tutoria virtual de outra instituição e três já haviam atuado como professores da EaD. O segundo dado que merece ser visto diz respeito ao número de docentes virtuais que afirmaram não ter experiência anterior ou ser a experiência na Rede e-Tec Brasil/IFSP a primeira na modalidade. Quanto a isso, o percentual foi de 33,73% (ou 28 respostas). Tais dados demonstram que, embora a maioria dos docentes virtuais pesquisados tenha algum conhecimento relacionado à EaD, ainda é alta a quantidade dos que ingressaram nos cursos como tutores virtuais sem nenhuma experiência anterior. Em relação à Figura 2.10, é possível verificar, também, que, somando as respostas as quais indicam experiência na tutoria virtual ou como professor da modalidade, tem-se o total de 21 respostas ou 25,3%.

Tendo em vista os dados acima, considera-se oportuno recuperar, aqui, um excerto conclusivo da pesquisa de Del Vecchio (2007) sobre o papel da experiência na formação de docentes que atuam no processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TDIC.

As análises aqui encetadas [em sua pesquisa de mestrado] indicam a relevância de se criar situações para que pesquisadores e professores,

que têm a intenção de atuar ou atuam em ambiente virtual, possam viver experiências em diferentes papéis, inclusive no de aluno, bem como refletir sobre essas experiências de modo que elas se tornem formadoras (DEL VECCHIO, 2007, p. 122).

Pelas palavras da autora, depreende-se que mesmo a experiência como aluno de EaD pode trazer contribuições para a formação do docente virtual, desde que seja objeto de reflexão. Assim, considerando que o percentual dos que apontam a experiência como aluno da modalidade é bastante representativa entre os docentes virtuais, esse aspecto pode ser foco de análises futuras por parte de pesquisadores preocupados com a questão da formação desses profissionais.

Contudo, é relevante apontar que os docentes virtuais entrevistados, em suas falas, reconhecem e enfatizam o quanto é importante a experiência em EaD na atuação do tutor virtual e na sua interação com o conjunto polidocente. Assim, segundo o Comentário 14, os editais de seleção devem

exigir experiência em EaD porque um tutor sem experiência pode jogar fora o trabalho do formador e do conteudista não dando apoio no momento em que o aluno solicita, não usando as ferramentas adequadas (Comentário 14 – Docente Virtual B).

Já no que diz respeito ao tempo total de experiência docente na modalidade EaD (considerando-se, além da experiência nos cursos da Rede e-Tec Brasil, a anterior), obtiveram-se as informações organizadas na Tabela 2.4.

Tabela 2.4 Tempo de experiência dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP na EaD

Tempo de experiência na EaD	Quantidade de respondentes em números absolutos	Porcentagem
Sem experiência	1	1,20%
1 semestre	21	25,30%
1 ano	14	16,87%
2 anos	17	20,48%
3 anos	9	10,84%
De 3 a 5 anos	16	19,28%
Mais de 5 anos	5	6,02%
Total	83	100%

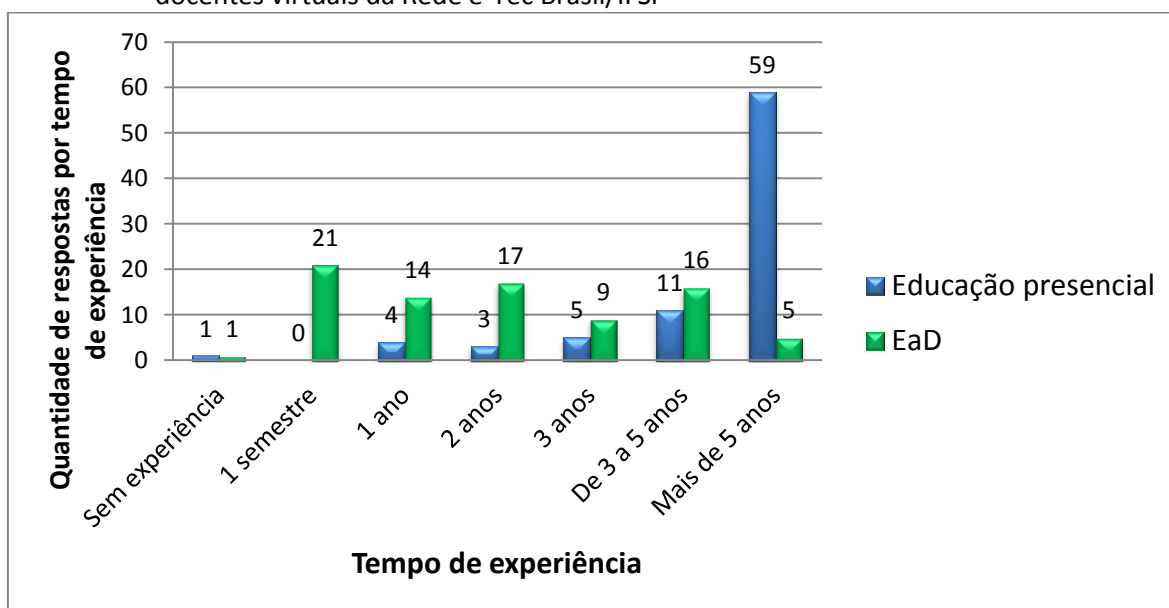
Fonte: autoria própria.

Os dados da Tabela 2.4 deixam claro que o maior percentual de docentes virtuais que participaram da pesquisa (25,30%) possui apenas um semestre de experiência

docente na EaD. Essa informação coincide com o que é apresentado na Tabela 2.3 (Tempo de experiência dos docentes virtuais na tutoria dos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP), além de corroborar com os dados da Figura 2.10. Explicando melhor, o que se quer dizer é que essa experiência de um semestre da maioria dos tutores virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, possivelmente, se deve ao ingresso desses docentes para atender a demanda dos cursos do Programa Profucionário, a partir do ano de 2012.

Contudo, quando se comparamos dados da Tabela 2.4 (Tempo de experiência dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP na EaD) com os da Tabela 2.2 (Tempo de experiência dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP na educação presencial), tem-se o exposto na Figura 2.11.

Figura 2.11 Comparação entre o tempo de experiência na educação presencial e na EaD dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP



Fonte: autoria própria.

Acerca da Figura 2.11, chama a atenção a observação dos tempos de experiência correspondentes a um semestre, um ano, dois anos, três anos e de três a cinco anos. Nesses intervalos, o quantitativo referente à experiência docente na EaD é maior do que na docência presencial. Uma possível explicação para esses dados pode estar relacionada à expansão considerável dos cursos oferecidos na modalidade EaD, especialmente após a

criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴³ e da própria Rede e-Tec Brasil, em 2007. Com o aumento da oferta de cursos EaD, conseqüentemente cresce a demanda por profissionais para atuarem como tutores virtuais, professores-formadores e conteudistas. Isso pode ser confirmado quando se pergunta, aos participantes da pesquisa, sobre atividades docentes que realizam ou já realizaram além da tutoria virtual. Como resposta, 10 tutores virtuais (12,05%) afirmaram possuir experiência docente no ensino superior a distância.

Ainda em relação ao fato de o tempo de experiência na EaD ser maior do que na educação presencial no intervalo de um semestre a de três a cinco anos de experiência nas modalidades, depuraram-se os dados cruzando-os com a faixa etária entre 25 e 35 anos. Utilizou-se o critério de idade buscando verificar se há docentes ingressando em ambas as modalidades simultaneamente. Os resultados foram os seguintes: há 16 docentes virtuais que indicaram ter experiência em ambas as modalidades no intervalo que vai de um semestre a de três a cinco anos, e 10, desses 16, possuem entre 25 e 35 anos de idade, o que indica que estão em início de carreira. Desses 10, há um tutor que possui mais experiência em EaD do que na educação presencial (três anos na EaD e dois anos na educação presencial); há duas pessoas que ingressaram conjuntamente em ambas as modalidades, pois afirmaram ter experiência de três a cinco anos em ambas; há um docente que tem três anos de experiência na educação presencial e dois na EaD; e um docente que indicou ter um ano de experiência presencial e um semestre de EaD. Por fim, quatro tutores virtuais que afirmaram possuir de três a cinco anos de presencial têm apenas um semestre de experiência em EaD. Sendo assim, as informações encontradas levam a considerar a hipótese de que muitos docentes, atualmente, estão iniciando suas carreiras já atuando em ambas as modalidades, o que pode contribuir para uma formação mais ampla, considerando as novas exigências que a educação mediada pelas TDIC traz para a docência.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, compreende-se que, quanto à recomendação de que o candidato à tutoria tenha qualquer experiência em EaD, embora

⁴³ Em linhas gerais, a UAB consiste num sistema de formação que, por meio de parcerias com instituições públicas de ensino superior, objetiva expandir e democratizar a oferta desses cursos em todo o país. Para saber mais a respeito, recomenda-se o acesso ao site: <<http://uab.capes.gov.br/>>.

a maior parte dos respondentes (48,19%) tenha afirmado que foi aluno da modalidade, um percentual considerável (33,73%) dos docentes virtuais que ingressaram na Rede e-Tec Brasil/IFSP apontou ter sido esta sua primeira experiência em EaD.

2.5 Considerações parciais sobre o perfil do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP

As discussões desenvolvidas neste capítulo centraram-se na análise da docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP como forma de identificar seu perfil, bem como possíveis discrepâncias entre o que está prescrito em documentos como a Resolução CD/FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010, as Propostas dos Cursos Técnicos de Administração e Informática para a Internet, as Orientações Gerais do Programa Profucionário e os editais de seleção e o que é efetivado.

Para tanto, inicialmente discorreu-se a respeito de como a docência se organiza na modalidade EaD, ou seja, como polidocência. Com isso, objetivou-se levar o leitor a compreender como ela se constitui na Rede e-Tec Brasil/IFSP e a importância do trabalho colaborativo e interdependente entre seus membros para a implementação de cursos nessa modalidade. Nesse sentido, os dados da pesquisa demonstraram que os docentes virtuais avaliaram como sendo boa, muito boa ou excelente sua interação com os demais membros da polidocência, isto é, com os tutores presenciais e professores formadores.

Em seguida, o foco voltou-se especificamente para o docente virtual, membro da polidocência, e seu papel de mediador pedagógico e motivador do processo de ensino-aprendizagem em cursos mediados pelas TDIC. A partir daí, a análise comparativa entre o perfil prescrito nos documentos consultados e os dados extraídos do questionário *on-line* e das entrevistas realizadas com os tutores que colaboraram com a pesquisa permitiram fazer algumas observações. Primeiramente, em relação à formação inicial, constatou-se que, no geral, os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP atendem ao perfil exigido, pois 100% dos participantes da pesquisa afirmaram ter concluído o ensino superior, dos quais 46% possuem, no mínimo, o grau de especialista.

Quanto à distribuição dos docentes virtuais por área de conhecimento e curso ou disciplina em que atuam, verificou-se que a maior parte (37,34%) é formada em Ciências

Exatas e da Terra. Tal dado condiz com o perfil exigido nos editais analisados, uma vez que buscavam selecionar candidatos para atuar, entre outros, no curso Técnico de Informática para a Internet ou em disciplinas relacionadas à área de Exatas.

No que se refere à exigência, presente nos editais, de que tutores tenham, no mínimo, um ano de experiência na docência em geral ou estejam vinculados a programa de pós-graduação nos níveis de mestrado ou doutorado, observou-se que apenas 10% dos participantes da pesquisa responderam que, na ocasião de ingresso na Rede e-Tec Brasil/IFSP, eram estudantes da pós-graduação. Em relação à experiência docente, embora cerca de 71% dos respondentes tenham apontado ter mais de cinco anos de experiência na educação presencial, um dos tutores virtuais afirmou não possuir nenhuma experiência docente anterior à tutoria virtual. Dessa maneira, conclui-se que esse docente ingressou na tutoria virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sem nenhuma experiência docente, mas porque, na época, era aluno de pós-graduação.

Por fim, acerca da recomendação dos editais de que o candidato à tutoria tenha qualquer experiência em EaD, mesmo que 48,19% dos docentes virtuais participantes da pesquisa tenham afirmado que foram alunos da modalidade, 33,73% disseram ter sido a Rede e-Tec Brasil/IFSP sua primeira experiência em EaD.

CAPÍTULO 3

A BASE DE CONHECIMENTO E OS SABERES CONSTRUÍDOS PELO DOCENTE VIRTUAL DA REDE E-TEC BRASIL/IFSP EM SUA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

3.1 Introdução

A educação mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente aquela pautada na mediação pedagógica pelos ambientes virtuais de aprendizagem, exige que o docente virtual mobilize um conjunto de saberes que o auxilie em sua interação com os alunos. Uma parte dos saberes mobilizados pelos docentes virtuais em sua prática pedagógica é formada institucionalmente durante a graduação, ou seja, decorre da formação inicial. Contudo, como a docência é uma profissão que se aprende num processo contínuo, ao longo da vida (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 79), outra porção desse conhecimento é construída por meio de cursos realizados durante a carreira ou, ainda, pela experiência profissional, isto é, a partir da vivência e reinterpretção, por parte dos docentes, de situações do contexto de trabalho. Tais saberes, em conjunto, podem ser chamados de conhecimentos básicos da profissão docente e, como tal, fazem parte do que Shulman (2005) denomina de “base de conhecimento para a docência”.

No que diz respeito à docência virtual, em virtude da rápida expansão da EaD mediada pelas TDIC, muitos dos saberes e conhecimentos dos quais o docente necessita para suas interações nos ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente os relacionados ao domínio das tecnologias digitais, não fazem parte da formação inicial decorrente dos cursos de graduação. Sendo assim, esses saberes são construídos por meio da prática pedagógica na modalidade, num processo de formação continuada.

Objetivando mapear os saberes construídos pelo docente ao longo de sua experiência na EaD, identificando sua natureza, como forma de analisar as transformações que ocorrem na docência a partir da prática pedagógica nessa modalidade, desenvolveu-se o debate a seguir. Primeiramente, na seção seguinte a esta, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta os estudos acerca da base de

conhecimento necessária ao exercício da profissão docente, bem como os saberes que compõem essa base. Essa seção foi dividida em três subseções, nas quais são caracterizados e analisados os saberes dos docentes virtuais investigados nesta pesquisa a partir da categorização feita por Mizukami (2004). A terceira seção deste capítulo foi subdividida em duas subseções, as quais abordam, em primeiro lugar, as fontes dos saberes que constituem a base de conhecimento necessária ao exercício da profissão docente e, em segundo, a análise no que diz respeito às fontes para a formação dos saberes dos docentes virtuais pesquisados. Na quarta seção deste capítulo, os saberes necessários à docência virtual são colocados em foco para análise. Sendo assim, na primeira subseção, discutem-se as dificuldades enfrentadas pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP na atuação como mediador do processo de ensino-aprendizagem no AVA para, em seguida, mapear os saberes construídos por meio da prática pedagógica na EaD. Finalmente, na quinta seção, serão feitas algumas considerações sobre os pontos analisados ao longo do capítulo.

3.2 Os saberes que constituem a base de conhecimento da docência

Nas décadas de 1980 e 1990, ganha espaço no cenário internacional uma nova agenda de pesquisas acerca da formação docente. Conforme esclarece Nunes (2001, p. 27-28), essa nova perspectiva é consequência do movimento de profissionalização do ensino, o qual defende que a docência deve dispor de um corpo de conhecimentos próprios para o seu exercício como profissão. Dessa maneira, partindo do pressuposto de que a docência é uma profissão cujos conhecimentos são construídos e reconstruídos ao longo da vida e da trajetória profissional, essa nova perspectiva sobre a formação docente enfoca a complexidade da prática pedagógica e dos saberes dos professores, resgatando-os como sujeitos. Nas palavras da autora:

o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência (NUNES, 2001, p. 38).

No bojo dessa nova agenda de pesquisa, destacam-se os trabalhos de dois autores pela influência que tiveram em âmbito internacional. São eles, Lee Shulman (1986, 2005) e Maurice Tardif (2010, 2012).

Motivado pelo movimento de profissionalização da docência, Shulman (2005) busca identificar, em suas pesquisas, os conhecimentos que são base para o ensino e que, em virtude disso, devem fazer parte da formação de professores, bem como de sua prática. Nesse sentido, para o autor (SHULMAN, 2005, p. 5), os docentes possuem um corpo de conhecimentos, habilidades, compreensões, tecnologia, ética e responsabilidade que é necessário ao processo de ensino-aprendizagem e que, em virtude disso, deve ser compartilhado por todos. E, para haver o compartilhamento, esse corpo de conhecimentos necessita ser codificado, publicado e inserido na formação docente. Sendo assim, Borges (2001) esclarece que Shulman (1986, 2005),

Junto com sua equipe, [...] vai desenvolver um intenso trabalho de pesquisa, identificando, então, três tipos de conhecimentos que possuem os docentes: o conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*) (BORGES, 2001, p. 66).

Conforme é possível perceber pelas palavras de Borges (2001), Shulman (1986) identifica, inicialmente, alguns conhecimentos que são específicos da profissão docente, quais sejam o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do currículo. Num texto posterior, contudo, o autor acrescenta outros além dos três já mencionados por Borges (2001). Conforme Shulman (2005), se fosse possível organizar o conhecimento do professor numa enciclopédia, os verbetes seriam os seguintes:

- *Conocimiento del contenido*;
- *Conocimiento didáctico general*, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- *Conocimiento del currículo*, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- *Conocimiento didáctico del contenido*: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- *Conocimiento de los alumnos* y de sus características;

- *Conocimiento de los contextos educativos*, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos*⁴⁴ (SHULMAN, 2005, p. 11).

Neste excerto, como é possível observar, Shulman (2005) detalha os conhecimentos que, para ele, constituem a base de conhecimento da docência. Como forma de sistematizar os conhecimentos descritos pelo autor, Mizukami (2004, p. 4) categoriza-os em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ainda no que concerne à nova agenda de pesquisas acerca da formação docente, como consequência do movimento que visa resgatar os saberes dos professores e, assim, legitimar a docência como profissão, tem-se os estudos desenvolvidos por Tardif (2010, 2012). Para esse autor, os saberes dos professores estão “integrados às práticas docentes cotidianas, as quais são amplamente sobredeterminadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas” (TARDIF, 2010, p. 3-4).

Nesse sentido, o autor compreende que os saberes docentes devem ser contextualizados, isto é, inseridos num cenário maior, qual seja o do trabalho docente. Para tanto, articula, em seus estudos, aspectos sociais e individuais do saber dos professores, uma vez que parte da ideia de que o saber é social, mas sua existência depende da individualidade e da prática dos atores, ou seja, dos professores (TARDIF, 2012, p. 11).

Considera-se ser possível traçar um paralelo entre Tardif (2010, 2012) e Shulman (1986, 2005) na medida em que ambos se preocupam com a identificação dos conhecimentos e saberes que definem a docência como profissão e, além disso, apontam

⁴⁴ “- Conhecimento do conteúdo;- Conhecimento didático geral, tendo em conta especialmente aqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da classe que transcendem o âmbito do assunto;- Conhecimento do currículo, com um domínio especial dos materiais e dos programas que servem como ‘ferramentas para o ofício’ do docente;- Conhecimento didático do conteúdo: esse especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional;- Conhecimento dos alunos e de suas características;- Conhecimento dos contextos educativos, que abarcam desde o funcionamento do grupo ou da classe, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; e- Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos” (livre tradução da pesquisadora).

que esses saberes são plurais e provenientes de fontes diversificadas. Dessa forma, assim como Shulman (1986, 2005) estabeleceu a base de conhecimento docente e suas fontes, Tardif (2012) também o faz, já destacando que o saber docente pode ser definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36).

Buscando agregar as ideias de ambos os autores e melhor explicitar as características dos saberes que compõem a base de conhecimento da docência, bem como mapear esses saberes entre os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, utilizar-se-á, nas subseções seguintes, a categorização de Mizukami (2004), acima mencionada.

3.2.1 Conhecimento do conteúdo específico

Esse conhecimento da base descrita por Shulman (1986,2005) corresponde aos saberes disciplinares de Tardif (2012), configura-se como os saberes constituídos por cada disciplina, disponíveis à sociedade e transmitidos nos cursos de graduação (TARDIF, 2012, p. 38).

Shulman (1986, p. 9) esclarece que está relacionado à quantidade e organização do conhecimento em si, isto é, do conhecimento específico sobre a matéria, na mente do professor. Assim, a forma de organização do conteúdo específico é diversa nas diferentes áreas, e pensar sobre esse conhecimento vai além de saber a respeito de fatos ou conceitos. Requer compreensão sobre os processos, os procedimentos e as estruturas do conteúdo específico, ou seja, sobre como ele é construído dentro da área. Assim, os professores devem ser capazes de explicar porque tal conceito é considerado importante dentro daquela disciplina e porque vale a pena conhecê-lo. Nesse sentido, para o autor, um professor bem preparado será capaz de reconhecer quais conhecimentos são mais importantes para determinado contexto para enfatizá-los. Da mesma forma, poderá saber quais conhecimentos podem ser deixados de lado em determinada circunstância.

No que diz respeito ao conhecimento do conteúdo específico, a investigação empreendida demonstrou que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, conforme apontado na Tabela 2.1, do Capítulo 2, possuem saberes disciplinares relativos às

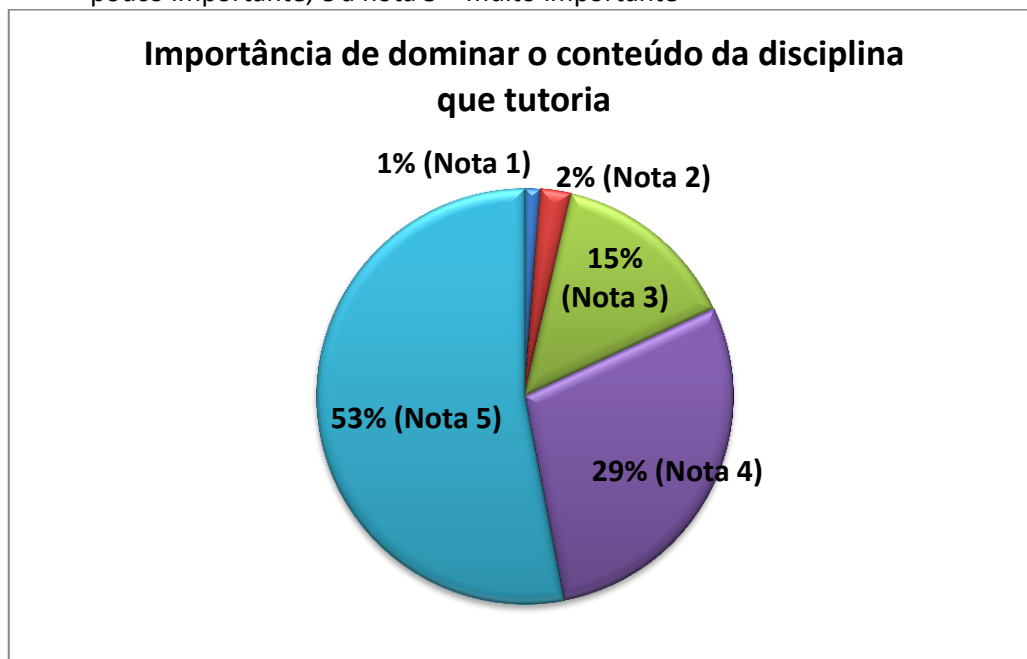
seguintes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra (37,34%), Ciências Sociais Aplicadas (19,27%), Ciências Humanas (14,45%), Engenharias (13,25%), Linguística, Letras e Artes (7,22%), Ciências da Saúde (5%), Multidisciplinar (2,4%) e Ciências Biológicas (1,2%).

Esse panorama dos saberes disciplinares dos docentes virtuais participantes da pesquisa é definido pelas áreas de conhecimento às quais pertencem os cursos oferecidos pela Rede e-Tec Brasil/IFSP e, também, pelos requisitos dos editais de seleção, especialmente os dos anos de 2010 e 2011, que detalham as exigências de formação específica para a área da disciplina em que o docente virtual irá atuar.

Uma vez que o conhecimento do conteúdo específico faz parte da base de conhecimentos necessária à docência em geral e considerando que a tutoria virtual, enquanto uma atividade docente, também requer saberes disciplinares para o seu exercício⁴⁵, solicitou-se aos docentes virtuais investigados que avaliassem a importância dos saberes disciplinares para a prática pedagógica da tutoria. Para tanto, foi pedido que atribuíssem uma nota compreendida na escala de 1 a 5 (sendo 1 equivalente a pouco importante, e 5 correspondendo a muito importante) para o item “dominar o conteúdo da disciplina que tutoria”. O resultado das 83 respostas foi organizado na Figura 3.12.

⁴⁵ No segundo capítulo, discutiram-se os requisitos para o ingresso na tutoria virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, e, dentre eles, destacou-se a formação para a disciplina em que irá atuar no AVA.

Figura 3.12 Avaliação dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre a importância dos saberes disciplinares para a tutoria virtual numa escala de 1 a 5, sendo a nota 1 = pouco importante, e a nota 5 = muito importante



Fonte: autoria própria.

A Figura 3.12 demonstra que a grande maioria dos respondentes (82%) atribuiu nota 4 ou 5 aos saberes disciplinares para a atuação como tutor virtual, considerando-os, assim, de grande importância para a atividade nos AVA. Conforme é possível verificar pelo Comentário 15, o tutor virtual necessita desses saberes para desempenhar de forma satisfatória seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, interagindo com o aluno no momento em que ele requer esclarecimentos acerca da disciplina que está estudando.

Eles [tutores virtuais] são colocados muitas vezes sem dominar a matéria em que estão, porque supostamente o papel dele é só tirar dúvida do aluno. Aí, se ele tiver dúvida, ele pergunta pro formador, então, coloca-se esse tutor como um mero intermediário, que [...], na minha visão, ele não é. Ele teria que ter o domínio, a mesma coisa que eu “tiver” tirando dúvida de um aluno em sala de aula, se eu não dominar a matéria, como que eu vou esclarecer essa dúvida? (Comentário 15 – Docente Virtual J).

Quando se consideram esses dados juntamente com os relativos à formação dos tutores virtuais por área de conhecimento e tendo em vista os estudos de Shulman (1986), depreende-se que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP apresentam uma

formação adequada no que diz respeito ao conhecimento do conteúdo específico⁴⁶, inclusive valorizando-o como um saber importante para a atuação efetiva como tutor virtual no AVA.

3.2.2 *Conhecimento pedagógico geral*

Para Mizukami (2004, p. 5), fazem parte dessa categoria os conhecimentos relacionados a teorias e princípios do processo de ensino-aprendizagem; conhecimentos relativos às características dos alunos, de como eles aprendem e da forma como se estabelecem as interações em sala de aula; conhecimentos referentes aos contextos educacionais; conhecimentos sobre outras disciplinas os quais podem ser trabalhados interdisciplinarmente; conhecimentos acerca do currículo e da política educacional; e conhecimentos das finalidades, metas e dos fundamentos históricos e filosóficos da educação.

Segundo Shulman (1986, p. 10), esses conhecimentos são importantes para que os professores, especialmente os mais experientes, possuam compreensões sobre alternativas curriculares disponíveis para o ensino ou, em outras palavras, estratégias e instrumentos diferentes para promover o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os estudos de Tardif (2012, p. 36), é possível incluir na categoria do conhecimento pedagógico geral os saberes da formação profissional ou saberes profissionais, os quais consistem no “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Conforme esclarece o autor, as ciências humanas e da educação produzem conhecimento acerca do professor e do ensino e buscam incorporá-lo à prática docente, especialmente no processo de formação continuada. Assim, tais saberes são destinados à formação científica do professor (TARDIF, 2012, p. 36-37). Enquadram-se nos saberes profissionais os saberes pedagógicos, isto é, aqueles “provenientes de reflexões sobre a prática

⁴⁶ Vale ressaltar, no entanto, que, embora os participantes da pesquisa considerem de suma importância os saberes disciplinares para sua atuação e a formação na área seja um dos requisitos dos editais de seleção, no Capítulo 2, destacou-se a fala de um docente virtual que atua numa disciplina sem ter formação específica para tal, o que lhe traz angústia e descontentamento no desempenho da tutoria.

educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2012, p. 37).

Vale ressaltar que os saberes profissionais e pedagógicos podem ser constituídos durante a formação inicial quando se considera os cursos de licenciatura, uma vez que esses saberes fazem parte do currículo desses cursos. No caso dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, a formação em licenciaturas foi apontada por 58% dos 83 participantes da pesquisa, o que indica que uma boa parte desses docentes já ingressou na tutoria virtual com saberes pedagógicos constituídos desde sua formação inicial na graduação, e, assim, a prática pedagógica na modalidade pode contribuir para a ampliação desses saberes. É isso que se pode constatar nos Comentários 16, 17 e 18, a seguir, acerca dos saberes e conhecimentos formados pela prática como tutor no AVA.

Fortalecimento de conteúdos diversos sobre o conhecimento da rotina escolar juntamente com conceitos de gestão e utilização dos instrumentos jurídicos que normatizam e dão suporte à gestão (Comentário 16 – Docente Virtual P).

Aquisição de um maior conhecimento do ambiente e ingressar, mesmo como bolsista, em outra organização com propostas pedagógicas semelhantes, entretanto sob outra forma de gestão (Comentário 17 – Docente Virtual AC).

Conhecimento sobre a prática em uma nova e real modalidade de ensino (Comentário 18 – Docente Virtual AD).

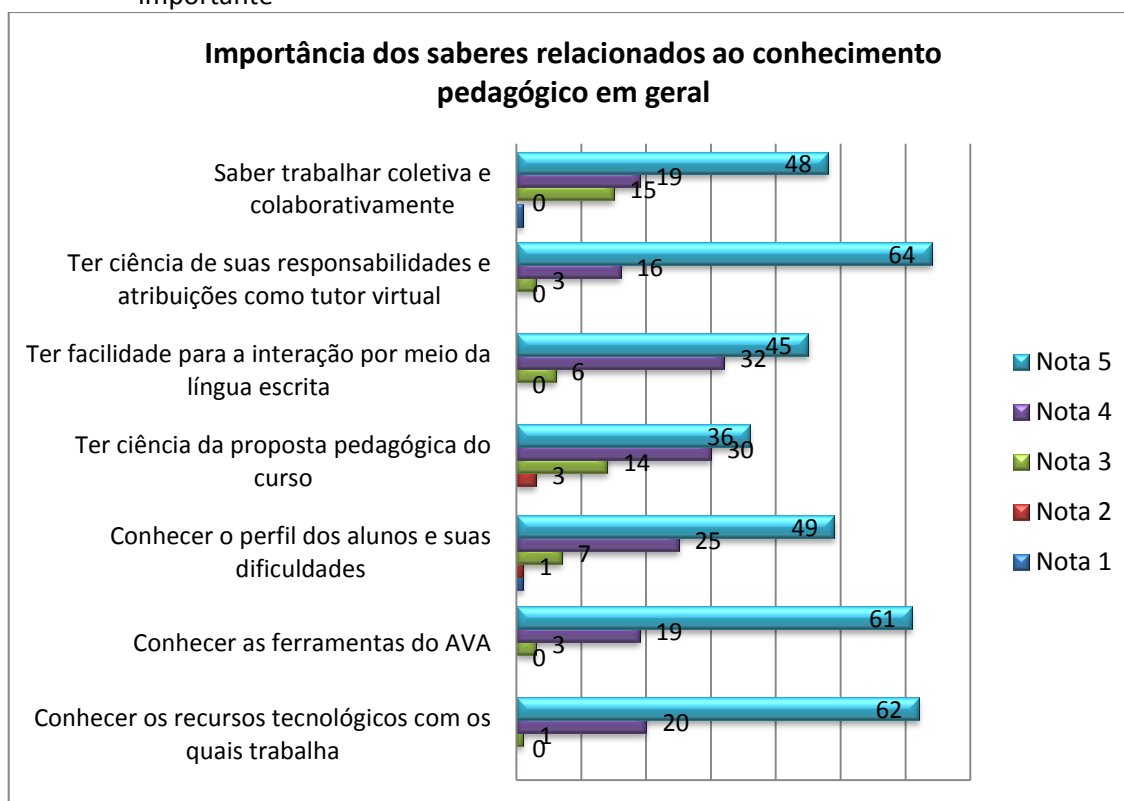
Contudo, a pesquisa empreendida também demonstrou que muitos docentes (34 em números absolutos, o que representa 40% do total dos 83 docentes virtuais participantes da pesquisa) ingressaram na docência apenas com os saberes disciplinares, ou seja, após terem cursado, em sua formação inicial, cursos de bacharelado e tecnologia. Nesse sentido, é possível dizer que esses docentes construíram o conhecimento pedagógico em geral por meio de cursos de formação continuada ou mesmo pela prática pedagógica da profissão, inclusive na modalidade EaD, conforme se verá na quarta seção deste texto.

Ainda segundo Tardif (2012, p. 38), também se enquadram nesta categoria da base de conhecimento docente os saberes curriculares, isto é, aqueles constitutivos dos

programas escolares: discursos, objetivos, conteúdos e metodologias selecionados pelas instituições educacionais como modelos para formar e transmitir a cultura erudita.

Com vistas a verificar a importância atribuída ao conhecimento pedagógico em geral para a atuação como tutor virtual, pediu-se aos participantes da pesquisa que avaliassem alguns saberes profissionais, pedagógicos e curriculares, inclusive referentes à modalidade EaD, pois, conforme explicado acima, esses saberes podem ser reformulados e ampliados a partir da prática da profissão, seja essa prática relacionada à docência presencial ou virtual. Desse modo, solicitou-se aos respondentes que atribuíssem, a esses saberes, notas dentro da escala de 1 a 5, considerando 1 equivalente a pouco importante, e 5, a muito importante. O resultado está organizado na Figura 3.13.

Figura 3.13 Avaliação dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre a importância de saberes que fazem parte do conhecimento pedagógico em geral para a tutoria virtual numa escala de 1 a 5, sendo a nota 1 = pouco importante, e a nota 5 = muito importante



Fonte: autoria própria.

A Figura 3.13 demonstra que os docentes virtuais participantes da pesquisa consideram importantes ou muito importantes os saberes que fazem parte do

conhecimento pedagógico em geral, uma vez que o percentual de notas 4 e 5 é bastante representativo. Merecem destaque os itens “conhecer os recursos tecnológicos com os quais trabalha”, “conhecer as ferramentas do AVA” e “ter ciência de suas responsabilidades e atribuições como tutor virtual”, os quais podem ser categorizados como saberes curriculares, conforme a definição de Tardif (2012), acima mencionada. Esses itens foram mais bem avaliados pelos respondentes talvez por estarem diretamente relacionados à docência no AVA e, assim, fazerem parte do cotidiano atual desses docentes e das dificuldades que enfrentam para a atuação na modalidade EaD⁴⁷.

Além dos dados apresentados na Figura 3.13, destacam-se os Comentários 19, 20 e 21, os quais se relacionam à importância de conhecer os alunos e suas dificuldades e necessidades para se atuar na docência virtual. Sendo este um saber pertencente ao conhecimento pedagógico em geral e, dessa maneira, imprescindível à profissão docente, seja ela exercida presencialmente ou na modalidade a distância, considera-se relevante enfatizá-lo por meio das falas dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP.

Eu acho que ser docente no virtual tem umas características muito marcantes. Você parece que compartilha algumas questões mais pessoais com o aluno para deixá-lo mais confortável, para deixar que se aproxime mais de você, para ele ter confiança no seu trabalho, expor para ele o quanto você pode colaborar com a aprendizagem dele, e, também, uma coisa que, infelizmente, muitas vezes no presencial a gente abafa um pouco é utilizar o conhecimento prévio do aluno. No virtual, a gente parece que enfatiza muito mais e deixa muito mais o conhecimento prévio do aluno ser mostrado do que no presencial. Isso foi uma coisa assim que eu notei demasiadamente (Comentário 19 – Docente Virtual M).

Pensando na relação professor/aluno, acredito que entendemos um pouco melhor das ansiedades dos alunos [na EaD] (Comentário 20 – Docente Virtual E).

A maior dificuldade foi lidar com a formação heterogênea da turma. Em um curso que atuei [...] (que exigia nível médio), havia alunos que haviam acabado de se formar neste nível de ensino e outros que há bastante tempo estavam fora do ambiente acadêmico ou então que eram egressos de turmas de EJA, com uma formação bem precária (Comentário 21 – Docente Virtual I).

⁴⁷ Conforme será possível observar na quarta seção deste texto, a falta de ciência sobre os recursos tecnológicos com os quais atuam e com as ferramentas do AVA são fatores que dificultam a atuação dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP.

Acerca dos Comentários 19 e 20, é possível perceber que estão mais relacionados às interações estabelecidas entre os tutores e os alunos no AVA. Nesse sentido, os docentes virtuais destacam que a mediação pedagógica na modalidade EaD favorece o contato mais próximo com o estudante, permitindo, assim, ficar a par de seus anseios, de suas dificuldades e de seus conhecimentos prévios sobre a disciplina para melhor auxiliá-los durante o processo de ensino-aprendizagem. Já o Comentário 21 diz respeito às dificuldades encontradas pelo docente virtual ao se deparar com a heterogeneidade da turma que iria acompanhar. Dessa maneira, é possível inferir, a partir das palavras do Docente Virtual I, nesse comentário, que é imprescindível conhecer os alunos com os quais será feita a interação para que sejam escolhidas as estratégias mais adequadas à construção colaborativa, cooperativa e coletiva do conhecimento.

Na subseção seguinte se verá que o conhecimento pedagógico relativo ao perfil discente, bem como aos seus conhecimentos prévios, é importante, também, para a formação e ampliação do conhecimento pedagógico do conteúdo.

3.2.3 *Conhecimento pedagógico do conteúdo*

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (1986, p. 9-10) define-o como sendo a mistura entre a matéria e a didática, ou seja, o conhecimento específico para ensinar. Segundo explica Mizukami (2004),

Trata-se de um novo tipo de conhecimento, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. É uma forma de conhecimento do conteúdo. Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino (MIZUKAMI, 2004, p.5).

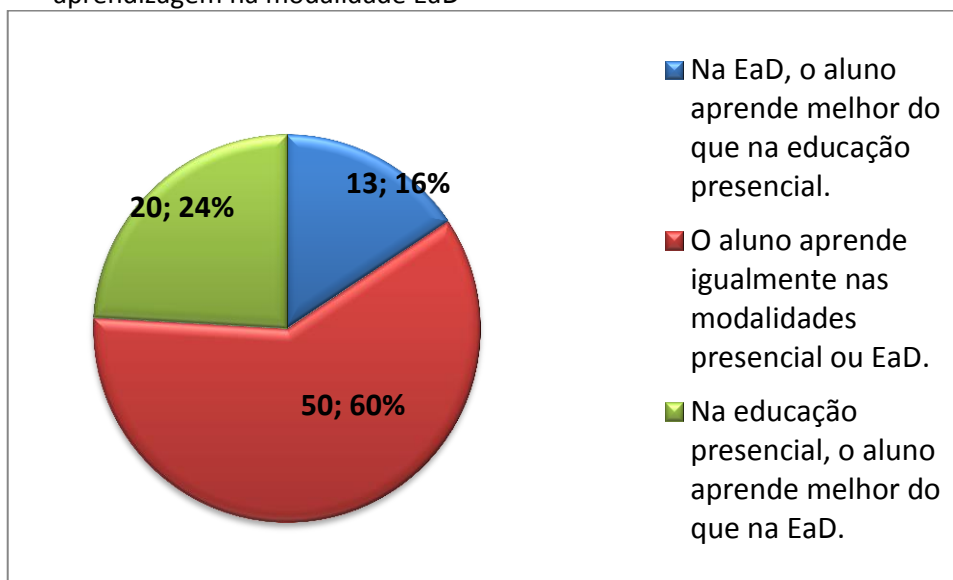
Do conhecimento pedagógico do conteúdo fazem parte as ideias, as analogias, as ilustrações, os exemplos, as demonstrações, entre outras representações que podem ser elaboradas para tornar os conhecimentos de determinada área acessíveis aos alunos. Em outras palavras, refere-se à maneira de formular o conhecimento específico para que seja compreensível a outras pessoas. Tal conhecimento deriva, segundo Shulman (1986), e conforme se verá adiante, de pesquisas e também da sabedoria que vem da prática. Esse

conhecimento envolve, ainda, a compreensão de como tornar uma aprendizagem mais fácil ou mais difícil. Assim, é preciso que o professor tenha ciência dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema que estudarão para que, a partir disso, possa elaborar estratégias as quais permitam a reorganização e a compreensão dos discentes acerca daquele determinado assunto de estudo.

Conforme se viu na subseção anterior, pelos Comentários 19, 20 e 21, os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP valorizam as interações estabelecidas com os discentes no AVA, pois, por meio delas, inteiram-se do perfil, das dificuldades e dos conhecimentos que esses estudantes trazem de suas vivências anteriores. Além disso, atribuem importância a esse saber, uma vez que, a partir dele, podem escolher melhores estratégias para mediar o processo educativo, tornando a aprendizagem mais fácil ou mais difícil.

Visando verificar a compreensão dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP acerca do processo de ensino-aprendizagem na EaD, foi pedido que o avaliassem, e o resultado está exposto na Figura 3.14.

Figura 3.14 Avaliação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD



Fonte: autoria própria.

Conforme fica explícito na figura acima, a maior parte dos docentes virtuais participantes da pesquisa (60% ou 50 docentes virtuais) considera que a aprendizagem se

dá igualmente em ambas as modalidades. Isso porque, segundo Ribeiro, Mil e Oliveira (2010, p. 46), o processo de ensino-aprendizagem é semelhante na educação presencial e na virtual, ou seja, envolve a busca de conhecimentos, a negociação de conteúdos, o planejamento das atividades e a avaliação do desempenho. Os Comentários 22, 23 e 24, a seguir, dão indícios da maneira como pensam os docentes virtuais entrevistados.

O que define a aprendizagem não é a modalidade de ensino, mas sim a qualidade das propostas, a disposição ao aprendizado, entre outras (Comentário 22 – Docente Virtual AB).

Se há o mesmo comprometimento e envolvimento de todos, a aprendizagem é a mesma, o que muda é, apenas, a modalidade (presencial, semipresencial, a distância) (Comentário 23 – Docente Virtual V).

Na verdade, o aprendizado independe do meio (presencial ou virtual). Escolhi a resposta da igualdade, porque entendo que as condições são iguais (Comentário 24 – Docente Virtual AE).

A constatação de que o aprendizado se faz igualmente em ambas as modalidades é um elemento que contribui para se pensar que a prática pedagógica na EaD favorece a formação do conhecimento pedagógico do conteúdo. Isso porque, segundo Migliorança (2010, p. 48), esse conhecimento é aprendido com o exercício da profissão docente e aprimorado no processo de reflexão sobre essa prática. Desse modo, por meio do conhecimento pedagógico do conteúdo, o professor contextualiza o ensino, voltando-o às necessidades discentes. De forma complementar, Mesa (2001, p. 71) destaca que, por esse conhecimento, o conteúdo é transformado para ser ensinado, e, assim, é por ele que se distingue o docente do profissional que possui apenas a formação de especialista em determinada área.

Tendo em vista que 40% dos docentes virtuais ingressantes na tutoria da Rede e-Tec Brasil/IFSP eram apenas especialistas, isto é, não tinham formação inicial para a docência, segundo o que já foi discutido anteriormente, depreende-se que a avaliação feita acerca do processo de ensino-aprendizagem na EaD segue critérios definidos a partir da prática pedagógica na profissão, inclusive a que se relaciona à experiência como docente virtual. Em outras palavras, os dados apresentados levam a pensar que os docentes virtuais pesquisados aprenderam, no exercício cotidiano da docência, tanto presencial quanto virtual, a considerar o contexto no qual estão atuando, bem como as

necessidades dos alunos com os quais interagem, para escolher as estratégias mais eficazes e adequadas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a experiência pedagógica na educação virtual, conforme se observa pelo Comentário 25, faz com que o docente tenha que desenvolver novas e diferentes estratégias para mediar o processo educacional no AVA, o que o leva a aprimorar e ampliar o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Apesar de parecer mais fácil você estar num ambiente virtual, você tem muito mais trabalho do que no ambiente presencial. Você tem que lidar com situações praticamente individuais, quando não são individuais mesmo, e, assim, você tem que ter diversas estratégias para poder alcançar o maior número possível de alunos. É diferente num ambiente presencial em que você utiliza alguns recursos pra atingir uma maioria, e no ambiente virtual, como você não está presente, você tem que utilizar diversas estratégias pra poder alcançar um número maior de alunos (Comentário 25 – Docente Virtual M).

Indo além de Mesa (2001), referenciada acima, Mizukami (2004, p. 5) diz que o professor é o protagonista na construção desse conhecimento, e, nesse sentido, considera-se ser possível incluir, nesta categoria, os saberes experienciais descritos por Tardif (2012).

Os saberes experienciais constituem, segundo Tardif (2012, p. 48-49), um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Com isso, o autor quer dizer que esses saberes não estão codificados em doutrinas e teorias, pois se tratam de saberes práticos, ou seja, integrados à prática docente. Sendo assim, em última instância, os saberes experienciais constituem, para o autor, a cultura docente em ação.

Considera-se, tendo em vista os objetivos desta investigação, que os saberes experienciais assumem grande importância ao se tratar da docência virtual. Isso porque, conforme exposto e discutido no Capítulo 2 desta dissertação, embora 71,08% dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP tenham declarado que possuem mais de cinco anos de experiência na educação presencial, quando se observa a experiência na EaD, apenas 6,02% possuem mais de cinco anos. Além disso, a maioria dos participantes da pesquisa informou que sua experiência decorre de terem sido alunos da modalidade.

Sendo assim, considera-se que a maior parte do conhecimento que possuem sobre a docência virtual foi formada a partir da prática pedagógica como tutor da modalidade na Rede e-Tec Brasil/IFSP⁴⁸, ou seja, constitui-se em saberes experienciais. Esse aspecto será abordado na Seção 4 deste texto, na qual se tratará dos saberes necessários à docência virtual.

A partir do exposto, depreende-se que a base de conhecimento, conforme definida por Shulman (1986, 2005), é composta de saberes de diferentes naturezas, os quais são indispensáveis para a atuação profissional docente. Sendo assim, cabe, agora, explicar quais são as fontes de tais saberes, isto é, de onde provêm os conhecimentos que os docentes devem ter para o exercício de sua profissão e, além disso, analisar quais são as fontes dos saberes dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP.

3.3 As fontes dos saberes que compõem a base de conhecimento da docência

De acordo com Shulman (2005, p. 11), o conhecimento base para o ensino pode ser formado a partir de quatro fontes, quais sejam a formação acadêmica na disciplina em que o docente irá lecionar; os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado; a pesquisa sobre a educação; a sabedoria que vem da prática.

Nesta seção, primeiramente serão tecidas algumas considerações sobre as fontes para a constituição da base de conhecimento da docência segundo Shulman (2005), com especial ênfase para a formação de saberes a partir da experiência profissional refletida. Posteriormente, serão apresentadas algumas análises decorrentes desta investigação no que se refere às fontes para a formação dos saberes dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP.

3.3.1 Algumas considerações sobre as fontes para a formação dos saberes da docência

⁴⁸ É possível verificar, na Figura 2.10 do Capítulo 2, que 33,73% dos participantes da pesquisa declararam ser a tutoria virtual nos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP sua primeira experiência na modalidade EaD.

A primeira das fontes consiste, por um lado, na bibliografia e nos estudos acumulados por cada disciplina e, por outro, no saber acadêmico sobre a natureza do conhecimento nessa área. Essa fonte é uma das principais para se constituir o conhecimento do conteúdo específico, o qual permite, conforme já mencionado, que o professor seja capaz de selecionar o que é essencial e o que é complementar sobre determinado assunto, além de possibilitar que sejam dadas diversas explicações para um mesmo conceito (SHULMAN, 2005, p. 12).

A segunda fonte para se constituir os saberes da docência refere-se aos materiais e ao contexto do processo educativo institucionalizado. Quanto a isso, Shulman (2005) explica que, para se promover o ensino institucionalmente, são criadas diversas estruturas, como currículos, provas, instituições escolares, sindicatos de professores, mecanismos e políticas de gestão e financiamento da educação. Nesse sentido, para o autor é indispensável que o docente conheça essa estrutura, uma vez que atua nela e sobre ela (SHULMAN, 2005, p. 13). Por essa explicação fica claro que essa fonte contribui para a formação dos saberes profissionais, curriculares e do conhecimento pedagógico geral.

Acerca da terceira fonte para a constituição da base de conhecimento docente, qual seja a pesquisa sobre a educação, Shulman (2005, p. 13) diz que é importante para o docente desenvolvê-la para que possa conhecer a literatura sobre os processos de escolarização e de ensino-aprendizagem. Disso se depreende que essa fonte, assim como a anterior, também contribui para o conhecimento pedagógico geral e, ainda, para o conhecimento pedagógico do conteúdo. Nas palavras do autor, “las obras de índole filosófica, crítica y empírica que pueden informar los objetivos, las visiones y los sueños de los profesores son un componente esencial del conocimiento base académico para la enseñanza”⁴⁹ (SHULMAN, 2005, p. 13-14).

Por fim, segundo o autor, a sabedoria proveniente da prática é a fonte menos codificada para a constituição da base de conhecimento. Em suas palavras,

⁴⁹ “as obras de natureza filosófica, crítica e empírica que podem informar os objetivos, as visões e os sonhos dos professores são um componente essencial do conhecimento base acadêmico para o ensino” (livre tradução da pesquisadora).

Se trata de la sabiduría que se obtiene de la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes (o proporcionan la racionalización reflexiva para ella). Una de las tareas más importantes para la investigación educativa consiste en trabajar junto con los educadores para desarrollar representaciones codificadas de la sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes⁵⁰ (SHULMAN, 2005, p. 15).

Portanto, embora Mizukami (2004) chame a atenção para o fato de Shulman (1986, 2005) não destacar o conhecimento advindo da experiência como constituinte da base, o autor considera ser imprescindível trabalhar com pesquisas que busquem conhecer os professores e suas histórias profissionais para que seja possível obter representações mais organizadas acerca do conhecimento e dos saberes que constroem no exercício da docência (SHULMAN, 2005, p. 15). Disso se depreende que a experiência é um componente importante para a formação do conhecimento pedagógico do conteúdo ao longo do exercício da profissão.

Nesse sentido, Tardif (2012) enfatiza que a prática profissional é uma fonte para a formação docente, pois, por meio dela, os professores retraduzem sua formação inicial, ampliando sua base de conhecimento. Em outras palavras, por meio da prática pedagógica cotidiana, os professores têm a oportunidade de rever, julgar e avaliar os saberes da formação inicial (TARDIF, 2012, p. 53). Contudo, os saberes experienciais, isto é, aqueles decorrentes da prática cotidiana da docência, para ganharem objetividade e serem incorporados à profissão, devem ultrapassar o nível individual, sendo confrontados com os saberes produzidos pela coletividade e, então, sistematizados para que se tornem fonte de formação para os docentes (TARDIF, 2012, p. 52).

Buscando sistematizar a base de conhecimento da docência, os saberes que a constituem, bem como a fonte para sua formação, foi elaborado o Quadro 3.4. Pelas informações contidas nele e, ainda, considerando o que foi exposto até o presente, depreende-se que a base de conhecimentos para o exercício da profissão docente, além de ser constituída por saberes de diferentes naturezas, possui variadas fontes para sua

⁵⁰ “Trata-se da sabedoria que se obtém da própria prática, as premissas que guiam a prática dos professores competentes (ou proporcionam a racionalização reflexiva sobre ela). Uma das tarefas mais importantes para a investigação educacional consiste em trabalhar junto com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria didática prática dos professores competentes” (livre tradução da pesquisadora).

formação. Essa base começa a ser configurada com a formação inicial, e, com o passar dos anos, a experiência proveniente da prática pedagógica pode aprofundá-la, ampliá-la e diversificá-la (MIZUKAMI, 2004, p.4). Mas isso desde que seja uma experiência refletida e organizada, isto é, que reconfigure a prática num processo permanente de formação e desenvolvimento profissional.

Quadro 3.4 Base de conhecimento da docência e as fontes para sua constituição

Base de conhecimento da docência			
É formada por	Conhecimento do conteúdo específico (saberes disciplinares)	Conhecimento pedagógico em geral (saberes profissionais; saberes pedagógicos ⁵¹ ; saberes curriculares)	Conhecimento pedagógico do conteúdo (saberes experienciais)
Fontes para sua constituição	Formação acadêmica	Pesquisa sobre educação; Materiais e contexto do processo educativo institucionalizado	Sabedoria da prática ou prática profissional da docência
	<i>Formação inicial</i> (educação formal)	<i>Formação contínua ao longo da vida</i> (educação formal e educação não formal)	

Fonte: Sistematização própria, com base nas leituras sobre Shulman (1986,2005), Tardif (2012), Mizukami (2004) e Gadotti (2005).

Do processo de formação de saberes a partir da experiência profissional decorre a noção de professor reflexivo, ou seja, capaz de tomar decisões para melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e baseando-se, para isso, nos objetivos e contextos educacionais e nas necessidades dos alunos (ZEICHNER, 2008, p. 536).

O conceito de professor reflexivo deriva de Schön (1983), e, segundo sua compreensão, os docentes que desenvolvem boas práticas possuem um “conhecimento-na-ação”, o que quer dizer que o professor melhora o seu próprio ensino por meio da reflexão sobre sua experiência (ZEICHNER, 2008, p. 539). Contudo, conforme esclarece Perrenoud (1999, p. 11), essa reflexão sobre a prática deve ser metódica, ou seja, disciplinada e pautada em métodos para observação, memorização, escrita, análise e

⁵¹ No caso dos cursos de licenciatura, os saberes pedagógicos podem ser construídos durante a formação inicial.

compreensão da experiência vivenciada para posterior escolha de novas opções e estratégias que aprimorem a docência.⁵² Em relação à pesquisa empreendida, o Comentário 26, a seguir, traz pistas de que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP têm aprimorado sua atuação como professores a partir da experiência na tutoria virtual.

Em minha atividade profissional, pude adquirir experiência em uma atividade que me era desconhecida, para poder transmitir a meus alunos presenciais que são futuros (e alguns já atuais) professores (Comentário 26 – Docente Virtual I).

De maneira a complementar o que foi dito acerca das fontes de constituição da base de conhecimento docente, considera-se necessário mencionar que tais fontes também podem ser compreendidas como decorrentes da educação formal e da não formal. Segundo esclarece Gadotti (2005, p. 2), a educação formal, representada pelas escolas e universidades, caracteriza-se por ter objetivos claros e específicos, além de depender de um currículo definido pelas políticas educacionais e de ser hierarquizada e submetida à fiscalização dos órgãos governamentais ligados à Educação. Já a educação não formal pode ser oferecida por organizações não governamentais, igrejas, sindicatos, mídias, entre outros órgãos. Sua especificidade é o fato de ser mais difusa, menos hierárquica e burocratizada e flexível em relação ao tempo e espaço de aprendizagem. Além disso, a educação não formal pode ou não conceder certificados ao final do processo educativo. Contudo, ainda de acordo com Gadotti (2005), tanto a educação formal quanto a não formal constituem-se em atividades educacionais intencionais, isto é, sistematizadas e organizadas conforme objetivos pedagógicos determinados.

Tendo em vista as considerações acima, compreende-se que os saberes componentes da base de conhecimento da docência são formados por processos educacionais formais e não formais. Isso porque os professores têm sua formação inicial atrelada a cursos institucionais oferecidos por institutos, faculdades e universidades. Mas, no que diz respeito à formação contínua ao longo da vida, tanto podem construir saberes

⁵² No Capítulo 4, será possível verificar que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP podem ser considerados professores reflexivos na medida em que incorporaram estratégias e saberes construídos ao longo da experiência na tutoria virtual no exercício de sua docência, mesmo presencial. Tal fato demonstra, em última instância, que os participantes da pesquisa refletiram sobre suas experiências docentes a partir do contexto em que se encontravam, o que acarretou um aprimoramento de sua prática pedagógica.

por meio da educação formal, isto é, cursando pós-graduação em instituições de ensino e pesquisa reconhecidas, quanto participando de palestras, cursos de curta duração, grupos de estudos e discussão, capacitações, entre outros espaços de educação não formal.

3.3.2 O docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP e as fontes para a constituição de sua base de conhecimento

De acordo com o que foi esclarecido nos capítulos iniciais deste trabalho, a docência na EaD desenvolve-se como polidocência, e, assim, os saberes do professor presencial, na educação virtual, são compartilhados por uma coletividade de profissionais, da qual faz parte o tutor virtual ou docente virtual. Como membro da polidocência, então, o docente virtual também precisa possuir a base de conhecimentos necessária à docência em geral, além de outros específicos à atuação como mediador em ambientes virtuais de aprendizagem (MILL, 2010b, 2012), os quais, geralmente, são construídos ao longo da prática pedagógica na EaD. Além disso, uma parte dos saberes necessários ao docente virtual é constituída, como visto acima, por meio de processos de educação formal e, outra, pelo que se pode chamar de educação não formal.

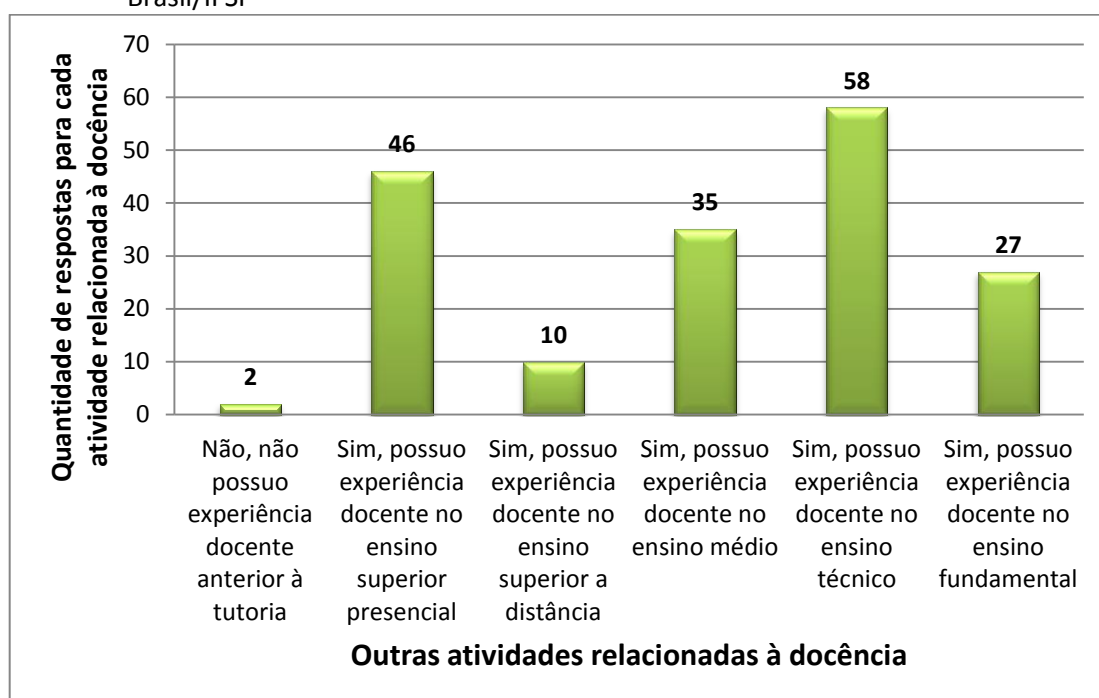
Quanto ao conhecimento do conteúdo específico dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, pode-se dizer que provém da formação acadêmica em nível superior, em cursos de bacharelado, licenciatura ou tecnologia nas áreas de conhecimento já mencionadas na seção anterior. Além disso, 93% dos participantes da pesquisa complementaram a formação inicial com cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Em ambos os casos, isto é, tanto na graduação quanto na pós-graduação, é possível afirmar que a formação se deu pela educação formal, uma vez que tais cursos somente podem ser realizados em instituições de ensino superior, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Ministério da Educação do Governo Federal.

Acerca do conhecimento pedagógico em geral, já foi dito anteriormente que 58% dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP que participaram da pesquisa afirmaram ter realizado cursos de licenciatura, seja durante a formação inicial ou como uma formação continuada. O caso da formação continuada é o dos docentes que apontaram

ter licenciatura juntamente com a formação especializada em cursos de bacharelado e tecnologia. Contudo, em ambas as situações, a formação se deu pela educação formal, uma vez que a licenciatura é oferecida, no país, por institutos, faculdades e universidades públicas e particulares. Contudo, conforme se discutiu na seção precedente, o conhecimento pedagógico em geral também é constituído por meio do contexto do processo educativo institucionalizado, dos materiais e das pesquisas no âmbito educacional. Nesse sentido, pode-se dizer que alguns dos docentes virtuais que contribuíram com a pesquisa apontaram formações por meio da educação não formal. Esse é o caso dos que afirmaram terem cursado, de maneira complementar à sua formação inicial, cursos livres, oferecidos por organizações não governamentais.

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, suas fontes, de acordo com o que foi visto, podem ser o contexto educativo institucionalizado e as pesquisas na arena educacional. No entanto, a principal é a prática profissional da docência. Quanto a isso, a pesquisa empreendida trouxe como resultado que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP possuem outras experiências docentes, além da tutoria virtual, de acordo com o que foi organizado na Figura 3.15.

Figura 3.15 Outras atividades relacionadas à docência do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP



Fonte: autoria própria.

Em relação à questão que originou os dados compilados na figura acima, é preciso esclarecer que os docentes que responderam o questionário *on-line* podiam assinalar mais de uma opção. Sendo assim, verificou-se que o maior percentual (69,88% e 58 em números absolutos) foi em relação à experiência como professor do ensino técnico, nível educacional em que se enquadram os cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP. Em seguida, 55,42% (46 em números absolutos) possuem experiência profissional na docência do ensino superior presencial; 42,17% (35 respondentes) afirmaram ter experiência como docente do ensino médio; 32,53% (27 pessoas) já atuaram como docente no ensino fundamental; 12,05% (10 docentes virtuais) tiveram experiência como docente do ensino superior a distância; e, por fim, 2,41% (2 respondentes) não possuem experiência docente anterior à tutoria. Tais dados levam a pensar que uma parte considerável do conhecimento pedagógico do conteúdo dos docentes virtuais participantes desta pesquisa foi formada pela prática profissional em diferentes níveis educacionais em ambas as modalidades, isto é, presencial e EaD, mas, principalmente, na presencial. Quanto a isso, considera-se relevante destacar o Comentário 27, acerca da importância da prática profissional como fonte de aprendizado da docência.

Todas as minhas experiências docentes foram significativas, porque me deram experiência e desenvoltura para trabalhar com todas as idades e níveis de formação (Comentário 27 – Docente Virtual Z).

Além disso, os dados acima corroboram a hipótese de que a prática pedagógica como docente virtual pode contribuir para ampliar o conhecimento pedagógico do conteúdo, bem como os demais, na medida em que se constitui numa experiência significativa, conforme se observa nos Comentários 28 e 29.

A [experiência docente mais significativa é a] que estou vivendo agora no EaD como professor tutor virtual (ensino médio) e presencial (ensino superior) (Comentário 28 – Docente Virtual G).

Iniciar meu desenvolvimento docente com 13 anos, na qual eu ministrava aulas de Xadrez. Atuar como professor do ensino técnico e também como tutor virtual (Comentário 29 – Docente Virtual AF).

Sintetizando o que foi dito até o momento, verifica-se que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP constituíram seus saberes da base de conhecimento por meio da educação formal, na maior parte dos casos, e, em alguns deles, por processos de educação não formal. Observa-se, ainda, que, em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, são significativas as experiências profissionais nos diferentes níveis educacionais e nas modalidades presencial e EaD.

3.4 Os saberes necessários à docência virtual

Como membros da polidocência, os tutores virtuais precisam compartilhar dos saberes constituintes da base de conhecimento, mas, dada a especificidade de seu papel como mediador do processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual, outros conhecimentos são necessários para a sua atuação.

De acordo com Mill (2010b, 2012), as atribuições do tutor virtual podem variar conforme a proposta do curso ou o modelo de EaD adotado pela instituição em que atua. Entretanto, segundo discutido no Capítulo dois, de forma geral, o papel do docente virtual dentro da equipe polidocente, inclusive no caso da Rede e-Tec Brasil/IFSP, agrega atividades relativas ao atendimento aos alunos e à mediação pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, os saberes que necessita configuram-se em:

conhecer a proposta curricular, bem como os materiais didáticos do curso para que possa estimular os estudantes e orientá-los nos exercícios; dominar a disciplina que tutoria; ter ciência das especificidades do seu trabalho no AVA e de sua rotina; conhecer o perfil do aluno cursista; ter habilidades na comunicação e linguagem escrita para esclarecer as dúvidas quanto ao conteúdo estudado; dominar os recursos tecnológicos por meio dos quais atua para que possa auxiliar os alunos quanto a questões técnicas; conhecer diferentes estratégias pedagógicas e didáticas para utilizá-las na motivação dos alunos; dominar o AVA para que possa gerenciá-lo de forma satisfatória; saber comunicar-se para dar *feedbacks* formativos na correção das atividades; ter habilidades socializadoras para promover as interações entre os alunos e ele e entre os próprios alunos de forma a motivar a aprendizagem colaborativa; saber trabalhar de forma coletiva para interagir com os demais profissionais da polidocência.

Contudo, a maior parcela dos saberes acima relacionados não faz parte da formação inicial dos docentes virtuais, dado que a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como a expansão da EaD pautada nessas tecnologias, são reflexos da atual fase de expansão capitalista, conforme se viu no Capítulo 1. Desse modo, compreende-se, por um lado, que esses saberes são construídos num processo de formação contínua que pode se dar pela educação formal ou não formal. Por outro, compreende-se, principalmente, tendo como referência os estudos de Tardif (2012), explicitados na segunda seção, que o docente virtual constrói os saberes relativos à atividade de tutor virtual em sua prática cotidiana, isto é, atuando na mediação pedagógica nos AVA. Nesse sentido, os saberes relacionados à docência virtual podem ser compreendidos como saberes experienciais.

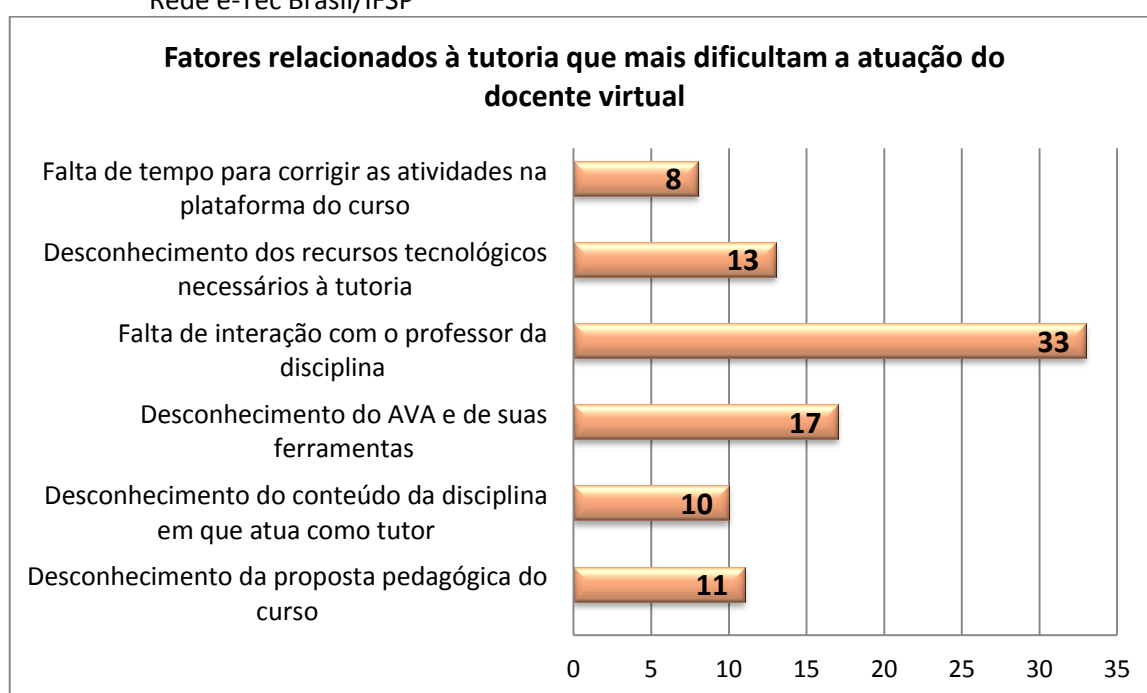
3.4.1 A formação para a EaD e as dificuldades enfrentadas pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP

Visando verificar se os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP receberam algum tipo de formação para atuar na EaD antes de ingressar na tutoria virtual, obtiveram-se os dados seguintes: dos 83 respondentes, 58 (69,88%) afirmaram ter recebido algum tipo de formação para atuar na EaD, e 25 (30,12%) disseram que não

receberam nenhuma formação. Dos 58 que receberam algum tipo de formação, 25 (43%) mencionaram capacitações relacionadas à utilização do ambiente virtual Moodle, usado nos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP e de outras instituições que oferecem educação a distância.

Pelo fato de não terem formação para a EaD, é comum o enfrentamento de dificuldades no início da docência virtual. Em relação a isso, a pesquisa realizada obteve as informações organizadas na Figura 3.16.

Figura 3.16 Fatores relacionados à tutoria que mais dificultam a atuação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP



Fonte: autoria própria.

Tendo em vista a figura acima, depreende-se que as maiores dificuldades enfrentadas pelos tutores dizem respeito à falta de interação com o professor formador, primeiramente, e, em segundo, ao desconhecimento do AVA e de suas ferramentas.

Em relação ao primeiro aspecto mencionado, embora o segundo capítulo tenha demonstrado que os docentes virtuais participantes da pesquisa fazem avaliações positivas sobre suas interações com os demais membros da polidocência, a partir dos dados apresentados agora, verifica-se que essas interações, baseadas na cooperação e no trabalho colaborativo, precisam ser construídas ao longo da prática pedagógica na EaD. Explicando melhor, conforme esclarecem Tardif e Lessard (2012, p. 63-64), a forma como

se estrutura o trabalho docente nas escolas, isto é, tendo como cerne a sala de aula, coloca o professor no centro da ação e o isola. Dessa maneira, o docente acostuma-se, desde o início de sua carreira, a trabalhar sozinho, o que, por um lado, lhe traz autonomia e responsabilidade, mas, por outro, o deixa vulnerável. Ao ingressar na docência virtual, especialmente em instituições de ensino que adotam a polidocência para viabilizar seus cursos, o professor vê-se numa nova situação à qual terá que se adaptar para desenvolver seu trabalho como membro dessa equipe.

Sendo assim, compreende-se, a partir dos dados da Figura 3.16, que os docentes virtuais pesquisados passaram por esse período de adaptação quando ingressaram na tutoria da Rede e-Tec Brasil/IFSP e que, ao longo do tempo e da prática profissional, acabam construindo saberes sobre o trabalho colaborativo e cooperativo junto a uma equipe de outros profissionais, superando essa dificuldade inicial.

Já no que diz respeito ao segundo fator de dificuldade que os docentes virtuais encontram para atuarem como tutores, depreende-se que, mesmo recebendo capacitações acerca do AVA, conforme se viu acima, estas são insuficientes e não preparam adequadamente o docente virtual para o exercício da tutoria. Os Comentários 30 e 31 demonstram, com clareza, essa dificuldade dos tutores, e a fala do Docente Virtual G ainda deixa transparecer que ele não passou pela capacitação inicial e, por conta própria, busca soluções alternativas para sanar suas dificuldades.

Eu acho que [a principal dificuldade no início foi] lidar com as ferramentas, com a plataforma em si. Eu trabalhei com a plataforma Moodle, ela varia de uma instituição para outra. Eu tive que pedir ajuda técnica mesmo. Como inserir uma atividade, como abrir um fórum, fazer escolhas entre os tipos de fórum, como colocar as informações de formas claras e objetivas, destacar, por exemplo, datas, destacar valores das atividades, as notas de cada atividade, deixar isso muito bem explícito. Então, eu acho que a parte mais difícil não foi a docência no ambiente virtual, mas foi lidar com a plataforma e com os recursos que ela possibilita (Comentário 30 – Docente Virtual M).

Bom, no meu caso, [a maior dificuldade foi] o AVA. Por ser a primeira experiência não tive apoio e nem treinamento sobre a plataforma. Já foi uma falha... Por conta própria estou pagando e correndo atrás de curso, do tipo Moodle, entre outros. Você não sabe o que está corretamente liberado para seu trabalho ou para o formador ou para seu coordenador [...] se você tiver que postar uma imagem explicativa para o aluno eu não consigo e não sei onde está o recurso... (Comentário 31 – Docente Virtual G).

Considerando os dados apresentados até o momento, é possível fazer duas constatações. Primeiramente, a construção de saberes para a docência virtual por meio de cursos de educação formal ou não formal não é tão significativa. Tal fato pode ser explicado pela escassez de cursos voltados à formação de tutores. Além disso, quando esses cursos são oferecidos, geralmente possuem um caráter bastante específico, mais voltado para a utilização do AVA que será utilizado, e, mesmo assim, mostram-se insuficientes para uma preparação efetiva do tutor virtual⁵³. Em segundo lugar, as informações apresentadas podem reforçar a hipótese de que a maior parte dos conhecimentos dos docentes virtuais é constituída pela prática como mediador do processo de ensino-aprendizagem no AVA, constituindo-se, assim, em saberes experienciais.

No que diz respeito à segunda constatação, Moore e Kearsley (2008) esclarecem que os saberes necessários à docência virtual são construídos no desempenho da função, geralmente com a orientação dos que têm um pouco mais de experiência. Quanto a isso, considera-se interessante destacar a fala (Comentário 32) de um dos tutores entrevistados nessa pesquisa.

Superei [as dificuldades iniciais na tutoria virtual], com muita insistência, aqui no *campus* trocamos ideias entre os que fazem tutoria (Comentário 32 – Docente Virtual H).

Conforme se pode observar, em sua fala, o Docente Virtual H menciona a troca de experiência entre os tutores como uma alternativa encontrada, especialmente pelos iniciantes, para superar as dificuldades que surgem no exercício da tutoria. Sendo assim, é possível considerar o comentário em questão como um exemplo de reflexão sobre a ação pedagógica, uma vez que envolve os pares, é realizada no local de trabalho e, portanto, pode se configurar numa estratégia formativa para os docentes (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 81).

⁵³ Conforme será visto no Capítulo 5, embora os cursos de formação para a EaD não preparem adequadamente o docente para o ingresso na tutoria virtual, eles são importantes para minimizar as dificuldades enfrentadas no início dessa atividade.

3.4.2 Saberes formados pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em sua prática pedagógica na EaD

A partir do que foi exposto até aqui, solicitou-se aos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, na questão 19 do questionário *on-line*, que apontassem os principais conhecimentos e saberes construídos a partir da experiência como tutor virtual. Dos 83 tutores que colaboraram com a pesquisa, 82 responderam a essa questão, contribuindo com 130 comentários, os quais foram categorizados e organizados no Quadro 3.5.

Quadro 3.5 Conhecimentos e saberes formados a partir da prática pedagógica na EaD

Categorias	Comentários⁵⁴ representativos da categoria	Porcentagem de comentários que se enquadram na categoria
Conhecimentos e saberes relativos às tecnologias digitais e ao ambiente virtual de aprendizagem	<i>Conhecimento dos recursos tecnológicos e das ferramentas do AVA.</i> <i>Lidar com tecnologias digitais.</i> <i>Utilizar as ferramentas do Moodle.</i> <i>Conhecimento dos recursos tecnológicos e das ferramentas que o AVA proporciona aos tutores.</i>	25%
Conhecimentos e saberes relativos à modalidade de educação a distância	<i>Aprendi a respeitar os cursos a distância, pois sabia pouco sobre eles.</i> <i>Aprender a ensinar os alunos a distância, os quais precisam de uma forma diferente de atenção.</i> <i>O descobrimento de um ambiente colaborativo.</i>	16%
Conhecimentos e saberes relativos à linguagem e à comunicação escrita	<i>Interagir melhor por meio da língua escrita.</i> <i>Interpretação dos textos e das postagens dos alunos.</i> <i>Discorrer sobre determinado assunto ou correção de atividade ou explicação para o aluno usando somente a forma escrita me obrigou a ser mais clara e objetiva para ser entendida.</i> <i>Tirar dúvidas dos alunos através da escrita.</i> <i>A melhoria da minha comunicação escrita para lidar e resolver os problemas indicados pelos alunos.</i>	15%
Conhecimentos e saberes relativos à relação ensino-aprendizagem nos AVA	<i>A forma de interação com os alunos (que é algo totalmente diferente) foi um dos maiores saberes que adquiri.</i> <i>Relacionamento com alunos através da tecnologia, uso de</i>	12%

⁵⁴ Neste quadro os comentários não serão identificados porque as contribuições originais dos 82 docentes virtuais que responderam o questionário *on-line* foram categorizadas durante o processo de análise.

	<i>recursos bastante ricos para formação de alunos.</i> <i>Interação, comunicação e relacionamento no AVA.</i> <i>Dialogar com o aluno, chamá-lo pelo nome, incentivá-lo com comentários nominais têm feito muita diferença.</i>	
Conhecimentos e saberes relativos ao perfil dos alunos	<i>Observar as dificuldades de cada aluno e tentar se antecipar observando o que está sendo postado e a atitude de cada um com o grupo.</i> <i>Saber atuar com alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento, motivando-os a buscar o conhecimento através da autonomia e organização pessoal.</i> <i>Aprendi a dimensionar melhor minhas aulas com base no perfil dos alunos.</i>	9%
Conhecimentos e saberes relativos aos conteúdos disciplinares	<i>Além do próprio conteúdo das disciplinas, aperfeiçoei o conhecimento com a EaD.</i> <i>Aprofundamento nos conhecimentos das disciplinas (conteúdo).</i> <i>Conhecimentos de novos conteúdos que auxiliam no desenvolvimento do trabalho.</i>	8%
Conhecimentos e saberes relativos à organização do tempo	<i>Aprendi a trabalhar melhor com prazos (muito curtos, por sinal).</i> <i>Cumprimento das obrigações no prazo.</i> <i>Distribuição do tempo.</i>	5%
Conhecimentos e saberes relativos ao trabalho colaborativo e cooperativo	<i>Saber trabalhar em equipe.</i> <i>Interação com profissionais de diferentes regiões do estado.</i> <i>Trabalho em conjunto com outras áreas da educação.</i>	4%
Conhecimentos e saberes relativos à atuação do tutor virtual	<i>Ter ciência de suas responsabilidades e atribuições como tutor virtual.</i> <i>As ferramentas necessárias para ser tutor virtual.</i> <i>Conhecimento de novas responsabilidades docentes.</i>	3%
Conhecimentos e saberes didático-pedagógicos	<i>Saber trabalhar com projetos.</i> <i>Aprender, por conta própria, como preparar o material de apoio para cursos em EaD.</i>	3%

Fonte: sistematização própria, a partir dos dados coletados por meio do questionário aplicado virtualmente.

A observação do Quadro 3.5 revela que, em sua experiência na prática pedagógica da EaD, os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP constroem, de forma mais representativa, saberes e conhecimentos relativos às tecnologias digitais e ao ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com Moore e Kearsley (2008, p. 147), os docentes virtuais “precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia e as melhores técnicas para comunicação por meio dessa tecnologia”. Essa constatação confirma o que foi dito anteriormente, ou seja, mesmo que

passem por capacitações para iniciar as atividades na modalidade EaD, os tutores aprendem sobre as tecnologias atuando na prática, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem nos AVA.

A construção de conhecimentos relacionados à modalidade EaD foi apontada, pelos docentes, em segundo lugar. Quanto a isso, apoiando-se em Ribeiro, Mill e Oliveira (2010, p. 45-46), compreende-se que os docentes virtuais veem na EaD uma oportunidade de desenvolvimento profissional, uma vez que, a partir dela, constroem novos saberes os quais serão incorporados à base de conhecimento necessária à docência, ampliando-a.

A terceira categoria de conhecimentos e saberes apontada pelos docentes respondentes do questionário *on-line* como construída pela prática pedagógica na EaD refere-se à linguagem e à comunicação escrita. Acerca desses saberes, Mill et al. (2008, p. 120) destacam que consistem numa especificidade da tutoria, no sentido de que o docente virtual se torna mais atento ao que lê e escreve no AVA, pois disso depende seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem. Peters (2009, p. 360) também ressalta, em relação aos saberes da comunicação escrita, que são imprescindíveis no atual cenário educacional, uma vez que a acelerada expansão da modalidade EaD mediada pelas TDIC exige, cada vez mais, formas de comunicação compactadas e globalizadas.

As porcentagens de respostas relativas aos conhecimentos e saberes sobre a relação ensino-aprendizagem nos AVA e, ainda, acerca do perfil dos alunos indicam que, no modelo de EaD adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP, a interação entre os alunos e os tutores virtuais está sendo favorecida, o que, segundo Moore e Kearsley (2008, p. 152), é essencial e altamente desejável, tanto para os docentes quanto para os alunos, em cursos dessa modalidade. Quanto a essa categoria de saberes e conhecimentos, é possível dizer, ainda, que os comentários selecionados indicam, tomando como base as pesquisas realizadas por Ribeiro, Mill e Oliveira (2010, p. 53), que “os docentes consideram o contato direto com os alunos como uma fonte importante de informações para o bom andamento da disciplina”. Disso decorre que a ausência de interação seria um elemento dificultador da prática pedagógica.

Quanto aos conhecimentos e saberes relacionados aos conteúdos disciplinares, já foi explicitado, anteriormente, que os docentes participantes da pesquisa os valorizam

como sendo fundamentais para as interações que se estabelecem no AVA. Além disso, de acordo com as informações apresentadas no Quadro 3.5, percebe-se que, para 8% dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, experiência na tutoria virtual se configura numa oportunidade para a ampliação desses saberes.

Por fim, o apontamento feito pelos docentes pesquisados sobre os saberes e conhecimentos acerca da organização do tempo, do trabalho colaborativo e cooperativo, da atuação do tutor virtual e os didático-pedagógicos indica que a tutoria virtual contribui para o aprimoramento da docência, ampliando-a e redefinindo-a para as necessidades impostas pelo contexto educacional atual.

Pelo que foi exposto até aqui acerca do Quadro 3.5, compreende-se, concordando com Mill (2012, p. 273), que o docente assume novas responsabilidades e papéis ao atuar como mediador no AVA. Nesse sentido, Belloni (2003, p. 85) defende que a formação inicial dos professores deve prepará-los tanto para a inovação tecnológica quanto para suas consequências pedagógicas, numa perspectiva de formação continuada ao longo da vida. Isso para que, a partir das situações inesperadas e diferentes que vivencia na EaD, o docente possa assumir uma postura reflexiva, que favoreça a construção de novos saberes e a reconfiguração dos que já construiu no decorrer de sua carreira.

Considerando a discussão desenvolvida nesta seção, é possível dizer, com base em Mill, Ribeiro e Oliveira (2013b, p. 109), que a prática pedagógica na EaD favorece a ampliação da base de conhecimento necessária ao exercício da docência no sentido de que possibilita a formação de novos saberes, tais como os relacionados no Quadro 3.5. Pode-se dizer, ainda, que, pelo fato de a atuação como mediador do processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual exigir conhecimentos particulares, como o domínio das tecnologias digitais e do AVA, conhecimentos sobre formas de interação com os alunos na EaD, o domínio da comunicação escrita, saberes relacionados ao trabalho em equipe e de maneira colaborativa e cooperativa, entre outros, a experiência como docente virtual oportuniza a constituição de um conhecimento pedagógico do conteúdo específico da EaD (RIBEIRO; MILL; OLIVEIRA, 2010, p. 46-47).

3.5 Considerações parciais sobre a base de conhecimento e os saberes construídos pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP

O objetivo deste capítulo foi mapear os saberes formados pelo docente virtual ao longo da experiência pedagógica na EaD, identificando a sua natureza. Para tanto, tomaram-se como referência os estudos de Shulman (1986, 2005) acerca da base de conhecimento necessária à profissão docente e, ainda, os de Tardif (2010, 2012) sobre os saberes docentes, especialmente os saberes experienciais, compreendidos como os que são construídos a partir da reflexão sobre a vivência das situações no contexto de trabalho e nas interações com os alunos. Tais referenciais levam à compreensão de que os saberes que constituem a base de conhecimento da docência, tanto presencial quanto virtual, são plurais e podem ser formados por várias fontes. Para a análise da base de conhecimento dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil, bem como das fontes para sua constituição, adotou-se a categorização de Mizukami (2004).

No que diz respeito ao conhecimento do conteúdo específico, os dados coletados por esta investigação demonstraram que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP já trouxeram, de sua formação inicial na graduação, saberes disciplinares pertencentes às seguintes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra (37,34%), Ciências Sociais Aplicadas (19,27%), Ciências Humanas (14,45%), Engenharias (13,25%), Linguística, Letras e Artes (7,22%), Ciências da Saúde (5%), Multidisciplinar (2,4%) e Ciências Biológicas (1,2%). Sendo assim, concluiu-se que os docentes virtuais pesquisados apresentam uma formação adequada e condizente com as exigências para atuação nos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP no que diz respeito a esse conhecimento. Quanto à importância desses saberes para a atuação como mediador pedagógico no AVA, 82% dos docentes participantes da pesquisa avaliaram como sendo de grande importância. Além disso, 8% dos docentes apontaram que houve a ampliação desses saberes durante a experiência como tutor virtual.

Acerca do conhecimento pedagógico geral, o leitor pode observar que 58% dos 83 docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP que colaboraram com a investigação indicaram ter formação inicial em cursos de licenciatura, o que quer dizer que esses docentes já ingressaram na tutoria virtual com saberes pedagógicos constituídos.

Contudo, conforme se viu na quarta seção deste capítulo, 12%⁵⁵ apontaram ter formado saberes relativos ao conhecimento pedagógico em geral durante a prática pedagógica como tutor virtual da EaD.

A pesquisa empreendida apontou, ainda, que 40% dos 83 docentes virtuais participantes ingressaram na docência apenas com saberes disciplinares, e, assim, depreende-se que esses docentes construíram o conhecimento pedagógico em geral por meio de cursos de formação continuada ou pela prática profissional da docência. Sobre a importância atribuída ao conhecimento pedagógico em geral para a atuação na tutoria virtual, os docentes que colaboraram com a pesquisa avaliaram como sendo importantes ou muito importantes. Destaques foram dados aos itens “conhecer os recursos tecnológicos com os quais trabalha”, “conhecer as ferramentas do AVA” e “ter ciência de suas responsabilidades e atribuições como tutor virtual”, por terem sido mais bem avaliados pelos participantes da investigação. Essa avaliação favorável pode ser explicada pelo fato de esses saberes estarem relacionados diretamente à experiência na tutoria virtual e, conseqüentemente, às dificuldades enfrentadas cotidianamente por esses tutores na mediação pedagógica nos ambientes virtuais. Além disso, enfatizou-se, por meio das falas dos docentes entrevistados, a importância que atribuem ao item “conhecer o perfil dos alunos e suas dificuldades”, pois se trata de um conhecimento imprescindível para o exercício da profissão docente, seja ela presencial ou virtual.

Em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, destacou-se que envolve a compreensão de como tornar uma aprendizagem mais fácil ou mais difícil, sendo necessário que o professor saiba quais são os conhecimentos prévios dos alunos com os quais interage para que possa elaborar melhores estratégias para o ensino de determinado conteúdo. Sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, 60% dos participantes da pesquisa apontaram que o aluno aprende igualmente na modalidade presencial e na EaD. Tal constatação indica que os docentes pesquisados se mostram sensíveis ao contexto educacional em que atuam, considerando as necessidades dos alunos na escolha das estratégias adotadas para o desenvolvimento do processo educacional. Indica, ainda, que a prática pedagógica na EaD leva o docente a aprimorar e

⁵⁵ Nessa porcentagem estão sendo considerados os conhecimentos e saberes relativos ao perfil dos alunos e, ainda, os conhecimentos e saberes didático-pedagógicos.

ampliar o conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que, segundo Miglioranza (2010), esse conhecimento é aprendido no exercício profissional e aprimorado no processo de reflexão sobre a prática docente.

Na análise sobre as fontes que contribuem para a formação dos saberes dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, o leitor verificou que o conhecimento do conteúdo específico foi constituído em cursos de bacharelado, licenciatura ou tecnologia. Outro dado importante é o que revela que 93% dos participantes da pesquisa complementaram sua formação inicial com cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Tanto no que se refere à graduação quanto à pós-graduação, observa-se que a formação se deu pela educação formal, pois esses cursos somente podem ser realizados em instituições de ensino superior reconhecidas pelo Governo Federal.

Sobre o conhecimento pedagógico em geral, a análise dos dados coletados demonstrou que 58% dos docentes virtuais investigados afirmaram ter realizado cursos de licenciatura, seja na formação inicial ou posteriormente, como uma formação continuada. Neste segundo caso, enquadram-se os docentes que apontaram ter feito licenciatura juntamente com a graduação específica, ou seja, bacharelado ou tecnologia. Em ambas as situações, no entanto, a formação se deu pela educação formal. A investigação empreendida revelou, ainda, acerca do conhecimento em questão, que sua formação também se dá por meio do contexto do processo educativo institucionalizado, dos materiais e das pesquisas no âmbito educacional. Assim, verificou-se que alguns dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP realizaram cursos livres, isto é, de educação não formal, oferecidos por organizações não governamentais, visando complementar sua formação inicial.

Em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, viu-se que suas fontes são o contexto educativo institucionalizado, as pesquisas na arena educacional, mas, principalmente, a prática profissional da docência. Desse modo, a pesquisa empreendida revelou que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP construíram saberes relativos ao conhecimento pedagógico do conteúdo, especialmente, na prática como professor do ensino técnico (69,88% do total). Além disso, 55,42% atuaram como professor do ensino superior presencial, 42,17% afirmaram ter experiência como docente do ensino médio,

32,53% exerceram a docência no ensino fundamental, 12,05% tiveram experiência como docente do ensino superior a distância e, finalmente, 2,41% afirmaram ser a tutoria nos cursos da Rede e-Tec Brasil sua primeira experiência docente. Tendo em vista essas informações, depreendeu-se que uma parcela do conhecimento pedagógico do conteúdo dos docentes virtuais participantes desta pesquisa foi constituída pela prática profissional em diferentes níveis educacionais e, primordialmente, na modalidade presencial.

Por fim, abordaram-se, neste capítulo, os saberes necessários à docência virtual para, a partir daí, mapear e analisar os que foram construídos por meio da experiência pedagógica na EaD. Dessa maneira, inicialmente se levantaram as principais dificuldades, em relação à tutoria, enfrentadas pelos docentes virtuais investigados, e verificou-se que elas dizem respeito, em primeiro lugar, à falta de interação com o professor formador e, em segundo, ao desconhecimento do AVA e de suas ferramentas. Em seguida, a análise abordou os saberes formados pelo docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP em sua prática como tutor. Nesse sentido, as informações colhidas pelo questionário *on-line* foram categorizadas em dez conhecimentos e saberes formados a partir da experiência na tutoria virtual. Dentre esses, os mais significativos em porcentagem foram: conhecimentos e saberes relativos às tecnologias digitais e ao ambiente virtual de aprendizagem (25%), conhecimentos e saberes relativos à modalidade de educação a distância (16%) e conhecimentos e saberes relativos à linguagem e à comunicação escrita (15%). Pelas discussões desenvolvidas, concluiu-se que a prática pedagógica na modalidade EaD favorece a ampliação da base de conhecimento necessária à docência ao possibilitar a constituição de novos saberes.

CAPÍTULO 4

A PERCEPÇÃO DO DOCENTE VIRTUAL DA REDE E-TEC BRASIL/IFSP SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

4.1 Introdução

Um dos reflexos da atual fase de expansão capitalista para a educação é a redefinição do papel docente frente às exigências do processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa redefinição implica o abandono de uma postura tradicional, centrada no professor como detentor e transmissor do conhecimento, em favor de uma atuação mais mediadora, contextualizada e favorável à aprendizagem do aluno.

Na mediação pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem, o docente mobiliza, por um lado, saberes constituintes da base de conhecimento necessária à docência em geral e, por outro, saberes relacionados às tecnologias e às interações na modalidade EaD. Assim sendo, a experiência pedagógica que vivencia ao mediar o processo de ensino-aprendizagem na plataforma virtual de estudos pode contribuir para que o tutor virtual amplie sua base de conhecimento e se aprimore profissionalmente.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a prática pedagógica na EaD pode transformar a docência, uma vez que a maior parcela dos docentes que atua nessa modalidade também o faz presencialmente. Assim, esses docentes acabam levando para suas salas de aula muitos saberes que construíram na atuação como tutores virtuais.

Neste quarto capítulo, busca-se analisar a percepção dos docentes virtuais em relação às transformações que a sua prática pedagógica sofreu ao longo da experiência na EaD. É importante deixar claro que o sentido de percepção adotado neste texto é o que deriva do verbo perceber⁵⁶, isto é, receber impressão por algum dos sentidos;

⁵⁶ Definição do verbo perceber, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

conhecer, entender, compreender. Assim, considera-se que as percepções, ou seja, as compreensões, entendimentos e impressões dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP acerca das mudanças na prática pedagógica a partir da experiência na EaD foram expressas nas falas registradas nas entrevistas individuais e coletivas e no questionário aplicado virtualmente. Isso porque, conforme esclarecido no Capítulo 1 deste trabalho, utilizou-se a triangulação metodológica como estratégia de investigação visando dar voz ao sujeito pesquisado e, assim, aproximar-se, o máximo possível, da forma como interpretam suas condições de trabalho e sua profissão.

Para o desenvolvimento da análise proposta, o capítulo foi organizado da seguinte maneira: após essa introdução, a segunda seção propõe uma revisão sobre a redefinição do papel docente frente às exigências impostas pelo contexto da atual fase de expansão capitalista. Na terceira seção, a discussão gira em torno da pergunta “é possível considerar o tutor um docente?”, e, desse modo, o papel do tutor na Educação a Distância é revisto à luz do contexto contemporâneo, o que possibilita compreender que, hoje, suas funções foram ampliadas no sentido de atuar como professor, educador, além de assumir e exercer outras atribuições. A quarta seção centra-se na percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre as mudanças em sua prática pedagógica. Na quinta seção são feitas algumas considerações sobre o debate desenvolvido no texto.

4.2 A redefinição da docência frente às mudanças do contexto contemporâneo

No primeiro capítulo deste trabalho, discutiu-se que as transformações ocorridas na esfera produtiva, principalmente a flexibilização espaço-temporal e a ampliação do acesso às informações a partir da generalização das TDIC, refletiram-se, no âmbito educacional, na potencialização da EaD como modalidade educacional. Além disso, a intensa utilização das TDIC em processos de ensino-aprendizagem, tanto presenciais quanto a distância, provocou mudanças nos papéis desempenhados tanto pelo aluno quanto pelo docente.

Em virtude da grande quantidade de informações disponíveis na sociedade atual, a escola deixa de ser o lugar privilegiado para se ter acesso a elas. Disso decorre que o papel do professor como transmissor de conteúdos precisa ser revisto, redefinido e

ampliado no sentido de basear-se em práticas pedagógicas intencionais mais orientadoras, mediadoras e contextualizadas, com vistas a oportunizar a construção do conhecimento por parte do aluno. Conforme esclarecem Mill, Ribeiro e Oliveira (2013b), antes das TDIC, os docentes, tanto da educação presencial quanto da EaD, “se limitavam a planejar a 'transmissão' de conhecimentos aos alunos. Já na era digital [...] a prática docente passa a se assentar na construção individual e coletiva de conhecimentos” (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2013b, p. 106).

Nesse sentido, depreende-se que a sociedade, em sua fase atual de expansão capitalista, requer dos profissionais da docência em geral, isto é, tanto presencial como a distância, uma atuação que vai além da transmissão de informações a alunos receptores passivos, pois estas podem ser facilmente acessadas por meio da internet e de outras tecnologias digitais. Assim, de acordo com Belloni (2003, p. 81), no panorama atual, o processo de ensino-aprendizagem passa a centrar-se mais no aluno, e o professor torna-se seu parceiro na construção do conhecimento. Nas palavras da autora, a atuação docente

tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, *e-mail*, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa; do isolamento individual aos trabalhos em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para a cidadania (BELLONI, 2003, p. 82-83).

De forma complementar às considerações de Belloni (2003), Bezerra e Carvalho (2011, p. 239) enfatizam que o professor necessita assumir, na contemporaneidade, uma função mediadora do processo educacional, atuando como problematizador e instigador do conhecimento.

Ao se focar o debate na modalidade EaD mediada pelas TDIC, em especial a educação virtual, baseada na interação por meio de ambientes virtuais, a redefinição ou ampliação do papel docente ganha maior evidência, sendo caracterizada por Peters (2009) como uma revolução pedagógica. Para o autor (PETERS, 2009, p. 133), nesses ambientes os estudantes são tidos como sujeitos do processo educacional, e, assim, sua aprendizagem deve ser pautada no debate e na interação com outros estudantes ou com

o professor. Da mesma forma, nos AVA, os docentes precisam voltar suas ações para a criação de oportunidades de aprendizagem motivadoras, contextualizadas e favoráveis à construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Ainda no que diz respeito à atuação docente na EaD mediada pelas TDIC, Goulão (2011) explica que é necessário haver uma “alteração de mentalidade e de postura perante o processo de ensino-aprendizagem. O docente deve acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva”(GOULÃO, 2011, p. 79).

Sistematizando o que foi exposto, tem-se que, no contexto contemporâneo, a expansão das TDIC torna fácil e generalizado o acesso às informações. Disso decorrem dois processos: por um lado, potencializa-se a EaD como modalidade educacional, especialmente a que se desenvolve como educação virtual, ou seja, baseada em interações por meio de AVA; por outro lado, o papel docente em geral é redefinido e ampliado, deixando de pautar-se na transmissão de conteúdos para basear-se numa atuação mais mediadora e promotora de oportunidades de aprendizagem mais contextualizadas e favoráveis à construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Esse papel ampliado do docente evidencia-se ainda mais quando se trata da EaD mediada pelas TDIC, pois nessa modalidade o docente interage com o estudante por meio de um AVA, ambiente em que a ênfase no aluno como sujeito do conhecimento é acentuada.

Tendo em vista o que foi dito até aqui e considerando a discussão proposta para este capítulo, alguns questionamentos surgem: falou-se que há uma redefinição ou ampliação da docência na contemporaneidade em virtude da generalização das TDIC, mas essa discussão é pertinente ao se tratar do tutor virtual? Discutiu-se, no segundo capítulo, que a docência na EaD ocorre como polidocência, e, assim, o tutor virtual é considerado um docente como membro dessa equipe de profissionais. Mas, o que define o tutor como um docente? Se o tutor possui uma base de conhecimentos necessária à docência e, além disso, constrói outros saberes em sua experiência profissional, como visto no Capítulo 3, ele pode ser chamado de docente? A seção seguinte será pautada na discussão dessas questões.

4.3 É possível considerar o tutor virtual um docente?

Ao buscar-se o significado da palavra “docência”, o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (*on-line*, 2008-2013) indica que, etimologicamente, provém do latim “*docens*” e trata-se de um substantivo feminino cujos significados são: “1. Ato de ensinar; 2. Qualidade de docente”. No que diz respeito ao termo “docente”, o referido dicionário menciona que pode cumprir função de adjetivo ou substantivo, é aplicável tanto ao gênero masculino quanto ao feminino e pode ser definido como: relativo a professores; que ensina. Em relação ao termo “professor”, encontra-se, no mesmo dicionário, que pode ser empregado como substantivo ou adjetivo. Enquanto substantivo, os significados são:

1. Aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua etc.;
2. Pessoa que ensina em escola, universidade ou noutro estabelecimento de ensino. = Docente;
3. Executante de uma orquestra de primeira ordem;
4. Aquele que professa publicamente as verdades religiosas;
5. Entendido, perito. (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, *on-line*, 2008-2013).

Já enquanto adjetivo, o termo “professor” significa: que ensina. Por suas definições, portanto, é possível considerar os termos “docente” e “professor” como equivalentes e relativos ao ensino de determinado tema, matéria ou disciplina em uma instituição educacional.

Utilizando o dicionário supramencionado para a busca do sentido da palavra “tutor”, encontra-se o seguinte: deriva do latim “*tutor*”, cujo significado é guarda, protetor, defensor (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, *on-line*, 2008-2013). Na língua portuguesa, pode ser empregado como substantivo masculino ou adjetivo. Como substantivo, as principais definições são: “1. Pessoa a quem é ou está confinada uma tutela; 2. Protetor, conselheiro” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, *on-line*, 2008-2013). Já quando utilizado na função de adjetivo, o termo “tutor” significa: que detém a tutela. Buscando melhor esclarecer a palavra, a pesquisa sobre o termo “tutela” traz como resultado que é um substantivo feminino cujos sentidos são: “1. Encargo público de tutor; 2. Estado de tutela com o tutor; 3. Proteção, amparo”. Por fim, a pesquisa sobre o sentido do verbo “tutelar” esclarece que seus significados são: “1. Ter a tutela de; 2. Proteger como tutor a; 3. Amparar, proteger, defender” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, *on-line*, 2008-2013).

Fazendo uma comparação entre os significados encontrados para os termos “docente”, “professor” e “tutor”, fica claro que a semelhança diz respeito apenas aos dois primeiros, conforme já colocado, pois o segundo possui um sentido mais ligado à proteção e ao cuidado e não a atividades de ensino desenvolvidas em instituições educacionais. Sendo assim, por que o termo é utilizado quando se fala de EaD?

De acordo com Maggio (2001, p. 96), as primeiras experiências em EaD seguiam teorias pedagógicas mais tradicionais e pautavam-se na transmissão de informações por meio dos materiais didáticos impressos. Dessa forma, o tutor, a princípio, não atuava como mediador do processo de ensino-aprendizagem, apenas assegurava o cumprimento dos objetivos propostos pelo curso. Nesse sentido, pode-se dizer que o uso do termo “tutor” era pertinente no início da modalidade, uma vez que seu papel não estava relacionado ao ensino, mas simplesmente a cuidar, proteger e garantir que as propostas dos cursos fossem cumpridas pelos alunos que aprendiam por intermédio dos materiais recebidos por correspondência.

Ainda segundo Maggio (2001), a partir da década de 1980, os estudos e pesquisas acerca da psicogênese do conhecimento levaram à substituição da concepção do ensino como transmissão de informação pelo apoio à construção do conhecimento. Assim, o “bom docente”, nessa nova concepção pedagógica, é caracterizado por suas habilidades em criar propostas de atividades para a reflexão, apoiar a resolução de problemas e atividades, sugerir fontes alternativas de informação, oferecer explicações, facilitar os processos de compreensão, enfim, guiar, orientar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem (MAGGIO, 2001, p. 99).

Conforme tratado no Capítulo 1e recuperado na seção anterior, ao lado das mudanças na concepção pedagógica e no papel do professor, o avanço da telemática contribuiu para a expansão da EaD como modalidade educacional, especialmente em seu formato virtual, o qual favorece as interações colaborativas entre docentes e alunos e entre os próprios alunos. O papel do tutor, docente virtual, é ressignificado nesse contexto, como se verá brevemente nas próximas seções.

4.3.1 A ampliação do papel do tutor

Tendo em vista as mudanças no contexto contemporâneo, segundo Maggio (2001), o papel do tutor também foi ampliado, pois “assim como o bom docente, o bom tutor deveria promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta, oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão” (MAGGIO, 2001, p. 99).

Na pesquisa realizada, conforme se observa nos Comentários 33, 34, 35 e 36, foi possível depreender que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP percebem essa ampliação do papel do tutor, atuando para além do que é prescrito nos editais de seleção⁵⁷. Isso porque buscam não apenas auxiliar os alunos na compreensão dos materiais do curso, motivando-os e oferecendo apoio quando necessitam de maiores esclarecimentos (Comentários 33 e 34), mas procuram estratégias diferenciadas para facilitar a aprendizagem, inclusive produzindo materiais complementares (Comentários 35 e 36).

Por muitas vezes, vejo que sou mais mediador no sentido de incentivo. Entendo [mediar] por acompanhar de perto, tentar ajudar o aluno a compreender o material e o conteúdo (Comentário 33 – Docente Virtual H).

[É função do tutor virtual] o apoio, esclarecimento dos conteúdos, motivando, dando um *feedback* nas dúvidas e esclarecimentos (Comentário 34 – Docente Virtual G).

Sempre que meus alunos estão com dificuldade em alguma coisa, eu já produzo algo (tutorial ou vídeo) ou busco algo na net para ajudar (Comentário 35 – Docente Virtual B)

Também já fiz um vídeo para auxiliar os alunos. A primeira vez fiz em casa, gravando na tela do vídeo. Numa segunda oportunidade [...] gravamos de uma maneira mais profissional, como um projeto-piloto (Comentário 36 – Docente Virtual C).

Fica claro, então, com base em Maggio (2001), que, se cabe ao professor presencial guiar, orientar e apoiar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, o mesmo vale para o tutor que atua na EaD. Isso porque a diferença entre docente e tutor não é pedagógica, mas refere-se à separação física em relação aos alunos (MAGGIO, 2001, p. 99-100).

⁵⁷ A análise acerca dos perfis prescrito e efetivado dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP foi desenvolvida no segundo capítulo deste trabalho.

4.3.2 *O tutor como professor e educador*

Na visão de Emerenciano, Sousa e Freitas (2001, p. 7), o termo “tutoria” tem sido usado indiscriminadamente e de maneira errada para se designar o profissional que atua na mediação pedagógica em cursos EaD. Isso porque seu significado se associa à tutela, proteção, conforme assinalado anteriormente. Sendo assim, para esses autores, é preciso superar esse sentido para que o tutor virtual seja visto como professor e educador. Segundo esclarecem, o “professor se projeta quando colabora com o estudante para acordar a crítica e a criatividade” (EMERENCIANO; SOUSA; FREITAS, 2001, p. 7), ou seja, o tutor desempenha a função de professor quando motiva o aluno a avaliar e aproveitar, no curso, sua experiência, seus conhecimentos prévios. Já em relação ao tutor como educador, para os autores, esse papel se revela quando o foco de atuação são os valores que favorecem a autonomia do estudante. Pelas entrevistas com os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, foi possível identificar algumas falas (Comentários 37, 38 e 39) que demonstram suas percepções sobre a atuação, na tutoria, como professor e educador.

Eu acho que a gente é educador. Para começar, a figura professor foi, com esses últimos anos, sugando outras funções. Muitas vezes o aluno está desmotivado, o aluno não quer fazer [...], o aluno está nervoso, a gente vai meio que ser o apaziguador do caso. O aluno faz uma reclamação, a gente tenta solucionar da melhor forma. Eu acho que [...] todos nós, independente de tutor, docente, professor, nós somos educadores. Eu acho que é um termo que abrange tudo isso (Comentário 37 – Docente Virtual K).

Eu acho que isso sim é o papel do educador, desenvolver a criticidade, a criatividade. [...] Na minha concepção, o papel do educador é simplesmente você formar o cidadão, quer dizer, não é simplesmente você encher a cabeça do aluno de assunto, conhecimento técnico, conhecimento específico. Mas é preparar a pessoa pra vida, esse é o educador (Comentário 38 – Docente Virtual A).

O professor, ele tem [...] que educar o aluno e fazer com que ele compreenda um mínimo naquela disciplina pra que ele possa, profissionalmente, se virar lá fora, criar independência. [...] Com meus alunos eu brinco muito que eu ensino para eles a brincar de lego: oh, te dou as pecinhas e vocês vão ter que aprender a encaixar e criar as suas coisas (Comentário 39 – Docente Virtual J).

O Comentário 37 é bastante representativo do papel do tutor enquanto professor e educador, no sentido de que o docente virtual ressalta sua atuação como motivador do aluno, valorizando suas necessidades e acolhendo-o no AVA. Além disso, essa fala também menciona a ampliação das funções docentes no contexto educacional atual, de acordo com o que se viu na seção anterior.

Em relação ao Comentário 38, embora o docente entrevistado utilize a palavra “educador” em sua fala, referindo-se à atuação do tutor como aquele que prepara o aluno para a vida na sociedade, para ser cidadão, também é possível compreender que ele está se reportando ao tutor como professor, nos termos definidos por Emerenciano, Sousa e Freitas (2001). Isso porque menciona as ações de promover o senso crítico e a criatividade do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

Já no Comentário 39, é possível observar que o Docente Virtual J ressalta o papel do tutor como educador, ao dizer que busca desenvolver a independência e a autonomia de seus alunos para que sejam capazes de, durante o processo educacional, construir conhecimento e, posteriormente, utilizar esse conhecimento construído para ampliá-lo com seus próprios recursos e instrumentos.

Além do que foi dito, para Emerenciano, Sousa e Freitas (2001, p. 7), o tutor deve possuir duas características essenciais. Primeiramente, dominar o conteúdo técnico-científico⁵⁸, ou seja, ser um especialista em determinado assunto ou matéria, problematizar e indicar fontes alternativas de consulta para os temas abordados no curso e, em segundo lugar, ter habilidades para estimular o aluno a buscar respostas e, assim, construir conhecimento. Considera-se relevante destacar algumas falas (Comentários 40, 41 e 42) que demonstram a percepção dos docentes entrevistados sobre a necessidade de o tutor virtual ter um bom domínio do conteúdo da disciplina que tutoria para que possa mediar, de forma mais eficaz, as relações de ensino-aprendizagem no AVA.

Eu jamais iria ser um bom tutor ensinando contabilidade, por exemplo. Não tem como! Compromete o ensino! (Comentário 40 – Docente Virtual G).

⁵⁸ No Quadro 3.15, do Capítulo 3, viu-se que 82% dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP que contribuíram com a pesquisa avaliam como importante ou muito importante o domínio do conteúdo específico para a atuação como tutor virtual.

Acredito que alguém que não vivenciou as experiências do assunto, que seja na sala de aula, não tem total segurança e condições de conduzir o processo com total qualidade!!! Não temos tempo suficiente para se preparar para uma disciplina com assuntos que levaria meses para compreender!!! (Comentário 41 – Docente Virtual H).

Quando o tutor não tem formação no componente curricular é difícil contribuir com o processo. Mesmo sendo proativo, faltarão ao tutor as condições para encaminhar o estudante ao encontro do conhecimento [...] Ele precisa motivar também pelo conhecimento [...] Quando se sabe do que está tratando, é possível articular outros conhecimentos, mobilizar outros saberes, aproveitar experiências (tanto próprias quanto alheias). Sem este domínio, o tutor fica à mercê do material didático e corre o risco de contribuir com um ensino muito mecanicista (Comentário 42 – Docente Virtual AE).

Vale a pena ressaltar, acerca dos Comentários acima, a fala do Docente Virtual AE, especialmente ao mencionar que o tutor que não domina o conteúdo específico da disciplina pode ficar preso ao material didático e, assim, acabar reproduzindo o modelo de professor como transmissor do conhecimento. Essa percepção do docente entrevistado coincide com o que foi dito anteriormente, baseando-se em Maggio (2001), sobre a função do tutor no início da modalidade EaD e, ainda, com o que é dito por Grossman, Wilson e Shulman(2005, p. 12). Para esses autores, é muito comum que os professores, principalmente os iniciantes, os quais não possuem o conhecimento do conteúdo específico bem consolidado, evitem ensinar determinado tema. E, quando não conseguem se esquivar da responsabilidade, frequentemente acabam recorrendo aos textos e outros materiais didáticos para promover o ensino-aprendizagem. Dessa maneira, esses docentes não articulam suas ações pedagógicas com o contexto em que estão nem com as necessidades dos alunos, centrando o processo na simples transmissão de informações.

Pelo que foi colocado, então, tem-se que Emerenciano, Sousa e Freitas (2001), da mesma forma que Maggio (2001), compreendem que o conceito de tutor no contexto contemporâneo, assim como ocorreu com o de professor, foi ampliado, isto é, superou a definição inicial de mero garantidor do cumprimento das propostas dos cursos EaD.

Bezerra e Carvalho (2011) defendem uma posição semelhante à de Maggio (2001) e à de Emerenciano, Sousa e Freitas (2001) ao ressaltarem o sentido original da palavra “tutor”, isto é, como sinônimo de defensor, protetor, e quando dizem que “ao ser

apropriada pela Educação a Distância a tutoria ganha um novo significado e passa a ser vista como um [...] *orientador da aprendizagem* do aluno” (BEZERRA; CARVALHO, 2011, p. 240, grifo das autoras). Dessa maneira, também para essas autoras, o trabalho do tutor é semelhante ao do professor por conservar a essência da ação educativa em suas interações com os estudantes nos AVA, indicando-lhes direções, caminhos e possibilidades para a construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Vale dizer, ainda, que, para Bezerra e Carvalho (2011, p. 248), assim como o docente, no contexto contemporâneo, deve abandonar a posição de transmissor de conteúdos em favor de uma prática mais mediadora da aprendizagem, baseada no diálogo e na problematização do saber, o tutor, como mediador pedagógico nos AVA, deve focar sua atuação na aprendizagem do aluno, centrando-se na interatividade e na articulação entre os estudantes.

4.3.3 *Diferentes papéis desempenhados pelo tutor*

Outro autor que aborda a discussão em torno do uso do termo “tutor” para designar o docente que atua na EaD é Mattar (2012). Para ele, embora a escolha do termo seja infeliz (MATTAR, 2012, p. xxiv), pois se refere, em linguagem jurídica, àquele que exerce tutela, isto é, protege alguém mais frágil, o tutor pode ser considerado professor, uma vez que realiza diversas funções, dentre as quais a mediação pedagógica nos AVA (MATTAR, 2012, p. xxiv-xxv).

Segundo Mattar (2012, p. xxv-xxvi), o tutor desempenha diferentes papéis num curso EaD, com destaque para: papel administrativo e organizacional, papel social, papel pedagógico e intelectual e papel tecnológico. O papel administrativo e organizacional, para o autor, está relacionado à organização da classe virtual, à definição do calendário e dos objetivos do curso, além de abarcar o acompanhamento do aprendizado dos alunos e a coordenação do tempo para o acesso aos materiais didáticos e para a realização das atividades propostas (MATTAR, 2012, p. xxv). Em relação ao papel social, Mattar (2012, p. xxv-xxvi) esclarece que o tutor é o responsável por realizar o contato inicial com a turma que irá acompanhar e, por isso, deve favorecer os bons relacionamentos entre os alunos e entre estes e ele próprio, gerando um senso de comunidade no AVA. Quanto ao papel

pedagógico e intelectual do tutor, o autor explica que está relacionado à elaboração de atividades e perguntas, ao incentivo à pesquisa, à avaliação das respostas, à coordenação das discussões e síntese dos pontos principais, à motivação para a construção colaborativa do conhecimento. Enfim, o papel tecnológico do tutor refere-se, segundo Mattar (2012), à sua atuação junto aos alunos no sentido de auxiliá-los a interpretar os materiais visuais e outras mídias utilizadas durante o curso (MATTAR, 2012, p. xxvi). Por tudo isso, esse autor também considera que o tutor, em sua atuação como mediador nos AVA, é um docente.

Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, identificaram-se algumas falas dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP que, além de representarem os papéis administrativo e organizacional (Comentário 43), social (Comentário 44), pedagógico e intelectual (Comentário 45) e tecnológico (Comentário 46) dos tutores virtuais, nos termos de Mattar (2012), ainda demonstram que eles se percebem como docentes no exercício da tutoria⁵⁹.

[O tutor virtual] faz o papel do docente em todos os aspectos, tanto nos [...] burocráticos, de ver se o aluno está presente [...] na plataforma, se ele acessa ou não, ou seja, você está verificando a presença dele, a falta, a participação, como ele participa, se é simplesmente por participar ou ele realmente traz alguma coisa, alguma contribuição. O docente é aquele que instiga, é aquele que orienta, é aquele que faz com que o aluno produza ainda mais (Comentário 43 – Docente Virtual M).

Foram necessárias conversas “privadas” com alguns alunos: pedindo paciência e colaboração daqueles com uma formação um pouco mais forte ou pelo menos mais recente e um esforço de incentivo àqueles com receio de não serem capazes de acompanhar o curso. [Sou docente] no contato quase diário com os alunos e principalmente nas conversas em que podia oferecer algum estímulo para aqueles que se sentiam desanimados e com vontade de desistir (Comentário 44 – Docente Virtual I).

[O tutor contribui com o processo de ensino-aprendizagem] de muitas formas, resumindo os conteúdos, colocando [os alunos] para pensar nos fóruns, interagindo e principalmente motivando-os (Comentário 45 – Docente Virtual P).

⁵⁹ No Capítulo 5, é realizada a análise da identidade docente, e, assim, será possível observar que, para a maioria dos docentes virtuais pesquisados, a tutoria virtual é percebida como docência.

[O tutor é docente quando] por exemplo, um aluno tem uma dúvida que nenhum outro teve...o tutor precisa ser ativo o suficiente para encontrar uma ferramenta de TIC para solucionar o problema do aluno, não deixando que ele se sinta distante por estar em um curso EaD (Comentário 46 – Docente Virtual B).

Considera-se importante, porém, fazer uma ressalva em relação aos papéis que cabem ao tutor, de acordo com Mattar (2012). No que diz respeito ao papel administrativo e organizacional, discorda-se de que é responsabilidade do tutor organizar a classe virtual e estabelecer o calendário, bem como os objetivos do curso. No desenvolvimento desta investigação, conforme explicado no segundo capítulo, adotou-se a perspectiva de que a docência na EaD é compartilhada por um coletivo de profissionais que, numa relação de interdependência, atua colaborativamente e cooperativamente para promover o processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, na EaD a docência ocorre sob a forma de polidocência, em que os saberes do professor presencial é partilhado por um conjunto de profissionais com diferentes formações e responsabilidades, dentre os quais está o tutor virtual ou docente virtual. Sendo assim, compreende-se que o tutor virtual, da forma como foi definido neste trabalho, atua como docente ao mediar as interações pedagógicas no AVA, mas não cabe a ele definir o calendário do curso nem seus objetivos. Essas atribuições, na perspectiva aqui defendida, e considerando o modelo de polidocência adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP, referem-se ao docente coordenador de curso, no caso da elaboração do calendário, e ao docente professor formador, no caso da definição dos objetivos pedagógicos do curso ou disciplina.

Tendo em vista o que foi explanado até o presente, compreende-se que o tutor virtual, isto é, aquele que atua na EaD mediada pelas TDIC, pode ser considerado um docente na medida em que cumpre o papel de mediador pedagógico nos AVA, centrando sua atuação na construção de conhecimentos de forma colaborativa e motivando as interações entre os alunos. Além disso, o tutor virtual partilha dos saberes necessários ao docente presencial, os quais, na EaD, são fragmentados entre os diversos profissionais que compõem a polidocência; sendo assim, é pertinente considerá-lo um docente. Por fim, como colocado no segundo capítulo, 75% dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP eram docentes presenciais do IFSP, ou da rede municipal ou, ainda, da estadual de ensino quando ingressaram na tutoria. Desse modo, compreende-se que a

experiência como docente virtual pode ser formadora, contribuindo para modificar a prática pedagógica também presencial, conforme se verá na seção seguinte, e, assim, constituir-se num elemento importante para se pensar a identidade e o desenvolvimento profissional da docência.

4.4 A percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre as mudanças em sua prática pedagógica

Para Fonseca e Ferreira (2006, p. 63), a docência constitui-se ao longo do tempo, por meio de um processo de ressignificação das práticas educativas, as quais passam por mudanças dependendo das formas de organização social, das concepções teóricas dominantes e das tecnologias disponíveis em cada momento histórico. Sendo assim, para as autoras, a formação de professores deve embasar os profissionais para que façam um uso crítico das tecnologias e repensem sua prática de forma a construir novas maneiras de alavancar o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, as referidas autoras defendem que as tecnologias devem ser utilizadas como suportes para ampliação do campo de atuação docente (FONSECA; FERREIRA, 2006, p. 71).

Partindo dos argumentos de Fonseca e Ferreira (2006), as subseções a seguir buscam analisar a percepção dos docentes virtuais pesquisados sobre as mudanças que ocorreram em sua prática pedagógica, especialmente na educação presencial, a partir da vivência da tutoria virtual nos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP.

4.4.1 Percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem, considerando a experiência anterior à tutoria na EaD

Com o objetivo de verificar se a prática pedagógica na EaD mudou a percepção dos docentes virtuais pesquisados sobre aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, solicitou-se que avaliassem os itens do Quadro 4.6, tendo em vista sua

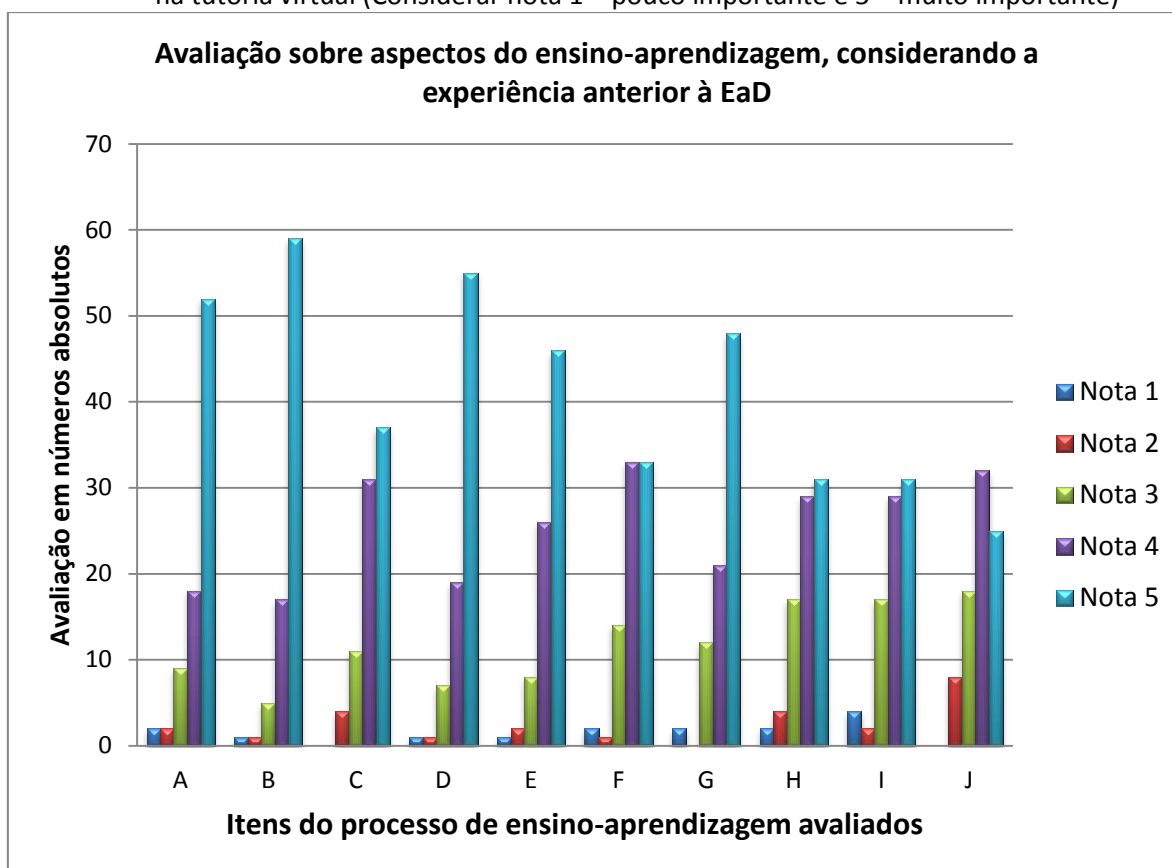
experiência anterior à tutoria. Nessa avaliação, os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP atribuíram notas de 1 a 5 a cada item, sendo 1 correspondente a pouco importante, e 5 a muito importante. A sistematização do resultado da avaliação pode ser conferida na Figura 4.17, em seguida.

Quadro 4.6 Itens relativos ao processo de ensino-aprendizagem avaliados pelos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, tendo em vista a experiência anterior à EaD

Itens do processo de ensino-aprendizagem avaliados pelos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP	Aspecto do processo de ensino-aprendizagem correspondente ao item
A	Conhecer os alunos e suas principais dificuldades
B	Dominar os conteúdos da disciplina que ministra
C	A diversificação de materiais didáticos durante as aulas
D	A motivação pessoal dos alunos para a aprendizagem
E	O planejamento didático e pedagógico das aulas
F	O uso de recursos tecnológicos diversificados como TV, rádio e computador durante as aulas
G	A atuação do professor em sala de aula, estimulando e motivando a interação entre os alunos
H	As atividades voltadas para a pesquisa
I	O trabalho coletivo entre os alunos
J	As avaliações e provas

Fonte: autoria própria, com base no questionário aplicado virtualmente.

Figura 4.17 Avaliação dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a experiência anterior à atuação na tutoria virtual (Considerar nota 1 = pouco importante e 5 = muito importante)



Fonte: autoria própria.

Pela sistematização exposta acima, verifica-se que os docentes participantes da investigação, considerando sua experiência antes de atuar na EaD, avaliam como importante ou muito importante para o processo de ensino-aprendizagem todos os aspectos constantes no Quadro 4.6, pois atribuíram, na maioria, notas 4 ou 5 a cada um deles. O aspecto considerado mais importante, uma vez que recebeu o maior número de notas 5 (59 docentes virtuais atribuíram nota 5 a este item), foi “Dominar os conteúdos da disciplina que ministra” (item B), o que demonstra que o conhecimento do conteúdo específico é visto como de suma relevância para o exercício da docência presencial. Em segundo lugar está o aspecto “A motivação pessoal dos alunos para a aprendizagem” (item D, o qual obteve nota máxima de 55 docentes), e, em terceiro, o item A (52 docentes deram nota 5 ao aspecto “Conhecer os alunos e suas principais dificuldades”).

A partir dessas constatações, é possível levantar a hipótese de que, antes de atuar na EaD, ou seja, partindo apenas da experiência presencial, os docentes demonstravam ter uma concepção de ensino-aprendizagem mais próxima do modelo transmissor do conhecimento. Isso porque a maioria dos pesquisados atribuiu maior quantidade de notas 5 aos itens B (Dominar os conteúdos da disciplina que ministra) e D (A motivação pessoal dos alunos para a aprendizagem). No entanto, o apontamento do aspecto “Conhecer os alunos e suas principais dificuldades” (item A), em terceiro lugar, pode indicar que está havendo uma mudança de postura em favor de uma concepção pedagógica que redefine o papel docente, tornando-o mais condizente com o contexto educacional contemporâneo. Tendo em vista essa análise, concorda-se com Fonseca e Ferreira (2006, p. 69) quando dizem que a inserção das tecnologias na educação, para modificar a forma como se promove o ensino-aprendizagem, deve favorecer as relações horizontais e a construção coletiva do conhecimento. Isso porque se compreende que a experiência como tutor virtual favorece a reflexão por parte desses docentes, de forma que demonstram, pelos dados coletados, estarem revendo sua prática pedagógica.

Retomando os dados acerca da avaliação dos aspectos constantes no Quadro 4.6 e classificando os demais de acordo com a quantidade de notas 5 que receberam, tem-se o seguinte: em quarto lugar, o item G (A atuação do professor em sala de aula, estimulando e motivando a interação entre os alunos); em quinto, o item E (O planejamento didático e pedagógico das aulas); em sexto, o item C (A diversificação de materiais didáticos durante as aulas); em sétimo, o item F (O uso de recursos tecnológicos diversificados como TV, rádio e computador durante as aulas); em oitavo lugar, com a mesma quantidade de notas 5, os itens H (As atividades voltadas para a pesquisa) e I (O trabalho coletivo entre os alunos); e, em nono lugar, o item J (As avaliações e provas). De forma inversa, baseando-se na experiência presencial, o aspecto relativo ao processo de ensino-aprendizagem considerado como pouco importante por ter recebido maior quantidade de notas 1, comparativamente aos demais avaliados com a mesma nota, foi “O trabalho coletivo entre os alunos”(item I). Disso conclui-se que, segundo a avaliação dos docentes virtuais pesquisados, o trabalho coletivo entre os alunos não é um aspecto valorizado tendo em vista a experiência na docência presencial, o que também pode

indicar uma concepção mais tradicional do processo de ensino-aprendizagem por parte desses docentes, antes de atuarem na EaD.

Para verificar se o tempo de experiência na educação presencial interfere nessa avaliação, cruzaram-se os dados, e o obteve-se o seguinte resultado: o docente que apontou não ter experiência presencial, baseando, dessa forma, sua avaliação nas crenças que possui a respeito da docência, atribuiu nota 5 aos itens A (Conhecer os alunos e suas principais dificuldades), G (A atuação do professor em sala de aula, estimulando e motivando a interação entre os alunos), H (As atividades voltadas para a pesquisa) e I (O trabalho coletivo entre os alunos); os docentes com um ano de experiência presencial⁶⁰ atribuíram a nota máxima aos itens A (Conhecer os alunos e suas principais dificuldades), B (Dominar os conteúdos da disciplina que ministra), D (A motivação pessoal dos alunos para a aprendizagem) e G (A atuação do professor em sala de aula, estimulando e motivando a interação entre os alunos); os que têm dois anos consideram muito importante o item D (A motivação pessoal dos alunos para a aprendizagem); os que têm três anos, o item A (Conhecer os alunos e suas principais dificuldades); os docentes que possuem de três a cinco anos de experiência presencial avaliaram com mais notas 5 o item G (A atuação do professor em sala de aula, estimulando e motivando a interação entre os alunos); e, por fim, os que têm mais de cinco anos de experiência na docência presencial deram o maior número de notas 5 aos itens A (Conhecer os alunos e suas principais dificuldades), B (Dominar os conteúdos da disciplina que ministra) e D (A motivação pessoal dos alunos para a aprendizagem). Tal resultado, conforme se verifica, não difere muito do geral, exposto anteriormente, e, além disso, reforça a ideia de que, entre os que possuem mais tempo de experiência presencial, ainda predomina uma concepção mais tradicional acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Objetivando, por outro lado, verificar se a experiência na EaD contribui para mudar a forma como os docentes virtuais avaliam os itens descritos no Quadro 4.6, cruzaram-se novamente os dados, e o resultado obtido foi: o docente que afirmou não ter experiência em EaD apontou como muito importantes os itens A (Conhecer os alunos e suas principais dificuldades), B (Dominar os conteúdos da disciplina que ministra), D (A

⁶⁰ Nenhum dos docentes participantes da pesquisa apontou ter somente um semestre de experiência na educação presencial.

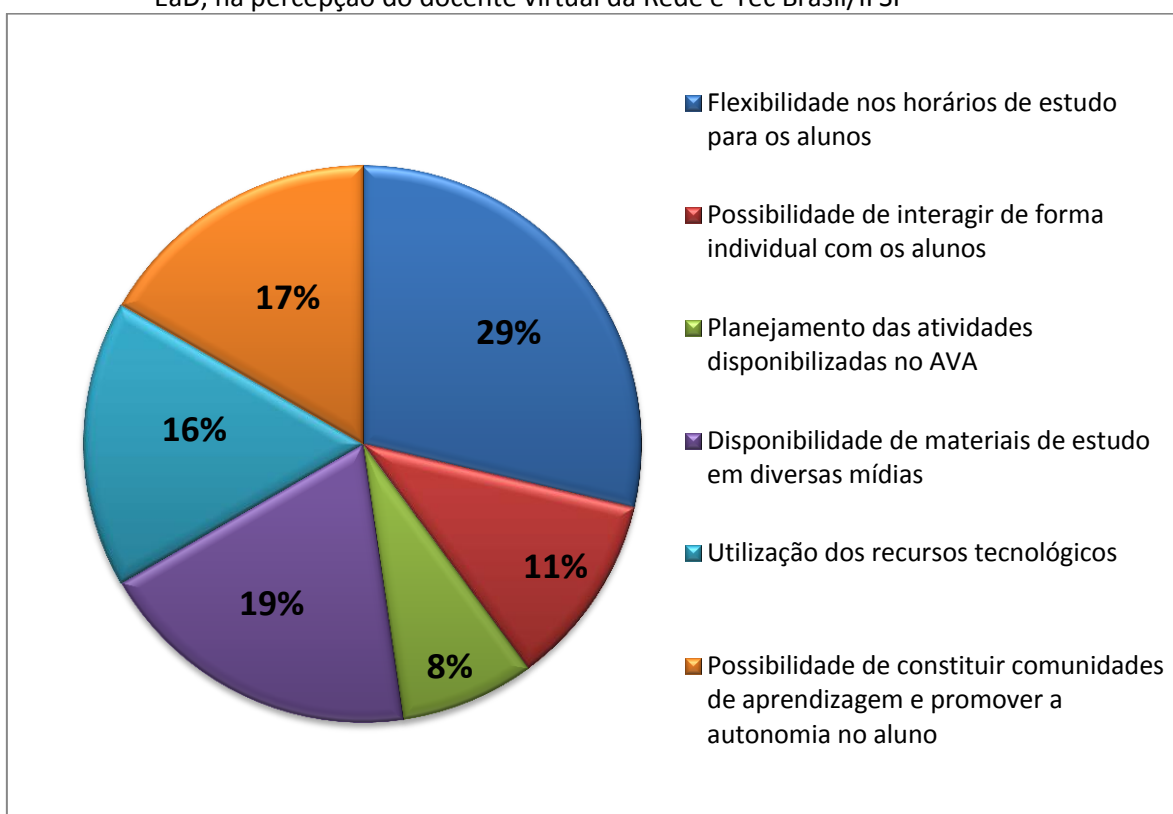
motivação pessoal dos alunos para a aprendizagem) e G (A atuação do professor em sala de aula, estimulando e motivando a interação entre os alunos); os que possuem um semestre avaliaram com o maior número de notas 5 os itens A (Conhecer os alunos e suas principais dificuldades) e G (A atuação do professor em sala de aula, estimulando e motivando a interação entre os alunos); docentes com um ano de experiência em EaD atribuíram maior quantidade de notas 5 aos aspectos “Dominar os conteúdos da disciplina que ministra” (item B) e “A motivação pessoal dos alunos para a aprendizagem” (item D); os que têm dois anos de experiência avaliaram como sendo muito importante para o processo de ensino-aprendizagem o item B(Dominar os conteúdos da disciplina que ministra); os que têm três anos consideram muito importante o item D (A motivação pessoal dos alunos para a aprendizagem); os que possuem de três a cinco anos consideram os itens B (Dominar os conteúdos da disciplina que ministra) e G (A atuação do professor em sala de aula, estimulando e motivando a interação entre os alunos)como muito importantes; e, finalmente, os que têm mais de cinco anos de experiência em EaD atribuíram a maior quantidade de notas 5 aos aspectos “Conhecer os alunos e suas principais dificuldades” (item A), “A diversificação de materiais didáticos durante as aulas” (item C) e “O planejamento didático e pedagógico das aulas” (item E).

Dentre os resultados apresentados, o que mais chama a atenção é o que diz respeito aos docentes virtuais com mais tempo de experiência em EaD. Entre esses, a avaliação dos aspectos considerados muito importantes para o processo de ensino-aprendizagem passou dos itens A, B e D para A, C e E. Sobre isso, é importante dizer que os aspectos “conhecer os alunos e suas principais dificuldades”, “a diversificação de materiais didáticos durante as aulas” e “o planejamento didático e pedagógico das aulas” estão diretamente relacionados à modalidade EaD mediada pelas TDIC. Nesse sentido, depreende-se que houve uma mudança na concepção sobre os aspectos considerados muito importantes para o desenvolvimento do processo educativo, agregando elementos mais condizentes com as exigências do contexto educacional contemporâneo.

4.4.2 Percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre os fatores que mais contribuem para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na EaD

Na pesquisa empreendida, também se solicitou, aos docentes virtuais que aceitaram colaborar, que escolhessem, a partir de uma lista, os três fatores que mais contribuem para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na EaD. O resultado foi organizado na Figura 4.18.

Figura 4.18 Fatores que mais contribuem para um melhor processo de ensino-aprendizagem na EaD, na percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP



Fonte: autoria própria.

Os resultados apresentados na Figura 4.18, quando confrontados com a avaliação dos docentes virtuais acerca dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, especialmente com relação aos que possuem mais tempo de experiência na EaD, reforçam a ideia de que a prática pedagógica nessa modalidade mudou a concepção dos docentes sobre seu papel e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Explicando melhor, quando se consideram os fatores do processo de ensino-aprendizagem relativos apenas à EaD (Figura 4.18), observa-se a importância mais expressiva dos que favorecem

o discente, como a flexibilidade nos horários de estudos, a disponibilidade de materiais em diversas mídias e a possibilidade de constituir comunidades de aprendizagem e promover a autonomia no aluno. Isso pode ser considerado um indicativo de que a experiência virtual possivelmente contribui para a mudança de visão sobre o processo educacional, bem como sobre o papel que o docente desempenha nele, seja presencial ou virtualmente. É esse o argumento defendido por Oliveira, Mill e Ribeiro(2010) e que também coincide com o de Fonseca e Ferreira (2006), na medida em que ressaltam a importância da experiência como tutor virtual para a formação e o desenvolvimento profissional docente. Nas palavras dos autores,

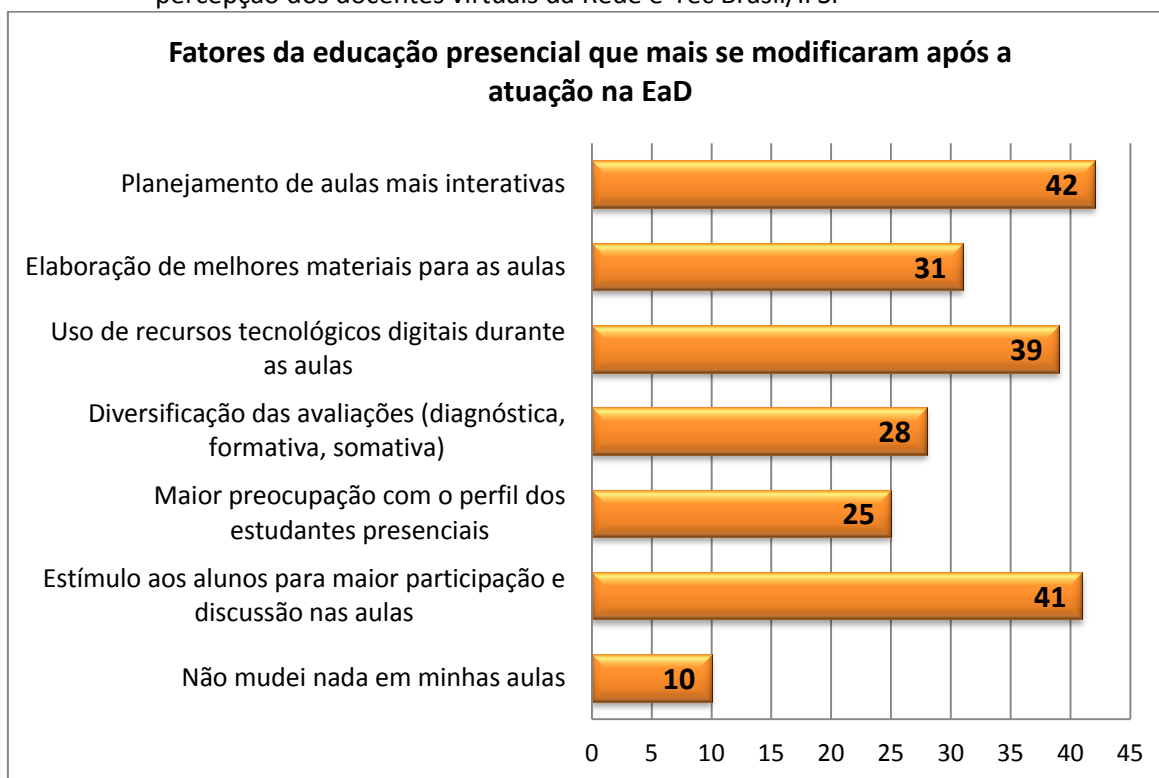
Percebemos que a atuação como tutor virtual contribui para a formação de um profissional mais preparado para desenvolver suas atividades na educação numa sociedade em constante mudança. Essa formação poderá influenciar a visão de educação e, conseqüentemente, contribuir para a prática docente presencial. Seja na modalidade EaD ou presencial, a prática pedagógica da tutoria orienta o educador a articular melhor o uso de determinadas tecnologias em função da construção do conhecimento dos seus alunos. As reflexões sobre a prática pedagógica para uma participação crítica cotidiana levam o educador (tutor) a repensar a relação ensinar e aprender: a mentalidade do que seja *ensinar* e *aprender* sofre influências diretas e explícitas a partir da prática da tutoria (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2010, p. 83, grifos dos autores).

Para Oliveira, Mill e Ribeiro (2010, p. 83), portanto, o trabalho como tutor virtual favorece o contato e uso de recursos tecnológicos, além de permitir o conhecimento de formas de ensino-aprendizagem cooperativas e colaborativas, as quais contribuem para que o professor reveja sua prática, inclusive em sua atuação presencial.

4.4.3 *Aspectos do trabalho do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP que mais se modificaram após a prática pedagógica na EaD*

Como forma de analisar se a prática pedagógica na EaD influenciou os docentes virtuais, levando-os a rever sua atuação, até mesmo na educação presencial, solicitou-se, no questionário *on-line*, que os docentes escolhessem, de uma lista, os três fatores do seu trabalho na educação presencial que mais se modificaram após a experiência como mediador nos ambientes virtuais. Os dados levantados com as respostas estão expostos na Figura 4.19.

Figura 4.19 Fatores da educação presencial que mais se modificaram após a atuação na EaD, na percepção dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP



Fonte: autoria própria.

A observação dos dados da Figura 4.19 traz elementos indicativos de que a hipótese aventada acima, qual seja de que a experiência virtual favorece a mudança das práticas pedagógicas e da concepção sobre ensino-aprendizagem e, ainda, acerca do papel docente, é válida. Conforme se verifica, os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP pesquisados apontaram mudanças, principalmente, na maneira de planejar as aulas, tornando-as mais interativas e, em segundo lugar, no estímulo à maior participação dos alunos durante os debates em sala de aula. Esses dados são especialmente interessantes se forem comparados aos resultados da avaliação dos aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como referência apenas a experiência presencial, isto é, anterior à tutoria virtual. Conforme se observou na Figura 4.19, o “planejamento de aulas mais interativas” (item E do Quadro 4.6), embora tenha sido considerado muito importante, quando comparado aos demais aspectos, aparece em quinto lugar, e “a atuação do professor em sala de aula, estimulando e motivando a interação entre os alunos” (item G do Quadro 4.6) aparece em quarto lugar. Essas constatações indicam que a experiência na EaD mudou as concepções e avaliações sobre

esses aspectos em favor de uma prática pedagógica menos transmissiva e mais voltada à construção colaborativa do conhecimento. Tendo em vista essa análise, concorda-se com Emerenciano, Sousa e Freitas(2001, p. 8) quando argumentam que o docente, o educador, em última instância, “não é aquele que simplesmente forma, mas ao formar está se formando e ao mesmo tempo re-forma cotidianamente o seu processo de formação”.

Também se verificam mudanças quanto aos fatores: “elaboração de melhores materiais para as aulas” (fator semelhante ao item C do Quadro 4.6), o qual passou de sexto para quarto lugar; “diversificação das avaliações (diagnóstica, formativa, somativa)” (item J do Quadro 4.6), que foi do nono lugar para o quinto, indicando que os docentes virtuais passaram a se preocupar mais, após a experiência na tutoria virtual, com o tipo de avaliação que fazem durante o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se, nos termos de Silva (2008, p. 47, grifo do autor), “um *especialista em avaliação formativa*”. Além disso, acerca do fator “uso de recursos tecnológicos digitais durante as aulas” (correspondente ao item F do Quadro 4.6), após a prática pedagógica na EaD, houve uma mudança significativa, passando do sétimo para o terceiro lugar. Desses dados depreende-se que, após a experiência como mediador do processo de ensino-aprendizagem em AVA, o docente transforma sua prática também nas aulas presenciais, incorporando novas tecnologias e o uso de outros recursos que favoreçam a construção do conhecimento por parte dos estudantes.

Ainda com o objetivo de analisar se a prática pedagógica na EaD transforma a docência até mesmo na educação presencial, perguntou-se, durante as entrevistas individuais e coletivas, o que mudou na atuação dos docentes pesquisados após a experiência como tutor virtual. Como resposta, obtiveram-se algumas falas interessantes (Comentários 47, 48 e 49), conforme é possível observar a seguir.

Mudou muito... Depois da experiência na EaD criei um ambiente virtual para trabalhar com meus alunos presenciais. Uma forma de continuar conectada a eles mesmo fora da sala de aula utilizando os mesmos recursos que utilizo na EaD (Comentário 47 – Docente Virtual B).

Levo comigo hoje as aulas de forma planejada semanalmente, trabalhando com mais questionários e fóruns para poder obter mais interação dos alunos no intuito de fomentar o aprendizado entre os alunos [...] Levei a experiência [da] EaD para a sala de aula no sentido de

tornar os alunos mais participativos em vez de somente eu explicar os conteúdos. Separo textos ou vídeos relacionados ao conteúdo, posto no e-mail da sala, e na semana trabalhamos aquele material com questionários e fóruns. Antes da EaD, somente passava conteúdos, uma lista de exercícios de revisão somente (Comentário 48 – Docente Virtual P).

Eu acho que a capacidade, agora, que eu tenho, por exemplo, quando eu vou formular uma atividade até para os meus alunos presenciais, vou formular uma prova, vou passar um recado. Eu acho que hoje eu sou muito mais clara nas minhas instruções do que eu era antes, porque quando você lida com a plataforma, o seu texto é o que representa você. Então se você não for claro, não for objetivo, vem uma enxurrada de perguntas do que eles precisam fazer. Então você tem esse termômetro de saber se você foi bem explicativo ou não. Então eu acho que esse ponto é um diferencial muito grande (Comentário 49 – Docente Virtual M).

Os Comentários 47 e 48 confirmam as informações apresentadas na Figura 4.20, uma vez que demonstram claramente que os docentes, após o contato com as tecnologias digitais, passaram a adotá-las em seu cotidiano profissional, inserindo-as na prática pedagógica presencial. Dessa forma suas aulas se tornam mais interativas e estimulantes aos discentes. Vale dar um destaque especial à fala do Docente Virtual P no trecho em que diz que busca tornar os alunos mais participativos, não centrando apenas nele a explicação dos conteúdos da aula. Com essa fala, percebe-se que o docente está ampliando e redefinindo seu papel a partir das experiências que vivencia no ambiente virtual, isso porque demonstra uma maior preocupação com a aprendizagem ativa dos alunos em detrimento de uma postura docente baseada na mera transmissão de conhecimentos.

No Comentário 49, o docente entrevistado menciona que a experiência virtual lhe proporcionou o aprimoramento da comunicação, no sentido de torná-la mais clara e objetiva para o aluno, mesmo da modalidade presencial. Em relação a isso, Peters (2009, p. 151-152) esclarece que a concepção tradicional de educação, centrada na figura do professor, valoriza a oralidade como tecnologia de ensino-aprendizagem. Já os espaços virtuais favorecem o rompimento dessa tradição ao requerer estratégias pedagógicas específicas, como a comunicação escrita concisa e eficiente. Nesse sentido, pode-se pensar que a experiência como mediador pedagógico nos AVA é formativa para o docente, na medida em que contribui para que ele repense sua prática e reveja suas

estratégias, também na educação presencial, tornando seu trabalho mais condizente com as exigências da sociedade contemporânea.

A pesquisa empreendida identificou, ainda, outras falas muito ricas (Comentários 50, 51 e 52), as quais elucidam a influência da experiência vivenciada como tutor virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP na prática pedagógica dos docentes, mesmo para sua atuação como professor presencial.

Olha, eu estou aplicando fatores inversos. Estou levando para o ensino presencial as práticas pedagógicas do EaD. Criei um site com tutoriais, vídeo, links, minhas aulas estão todas em meu site dia a dia, isso facilita para o aluno (Comentário 50 – Docente Virtual G).

O que eu tive que perceber ou mudar como professor para lidar com a parte virtual eu acabei trazendo para o meu presencial. [...] Eu acabei trabalhando mais com meus alunos, passando para eles videoaulas [...] então eu acabei fazendo ao inverso [...] eu acabei “pegando” o que eu aprendi da dificuldade no virtual, que é aquele tentar sanar uma dificuldade do aluno que eu não estou tendo contato, e trouxe isso para dentro do meu presencial, porque eu achei bacana. Porque eu percebi que algumas coisas que eu colocava de filmes, de aulas que eu pegava no *Youtube* para eles para “pegarem” determinados trechos e aprenderem, que acabava ajudando, daí eu inverti, aí eu trouxe aquela experiência para dentro da minha sala presencial. Então hoje, com meus alunos, muitas vezes eu passo vídeos, mostro situações e aí eu trabalho com eles na prática da disciplina em vez de ficar na aula, vamos dizer, perdendo parte da aula, explicando certas teorias que eles, em dez, quinze minutos num vídeo, eles já também vão ver, e eu ganho aquele período para fazer exercícios, fazer prática com eles. Então na verdade eu inverti (Comentário 51 – Docente Virtual J).

É o caminho inverso, é de repente você utilizar algumas estratégias do EaD no ensino presencial, de repente alguma atividade a distância, aqui nós temos o Moodle instalado, e cada professor aqui tem acesso à sua área lá, mesmo quando você tem o curso presencial. Então a gente vai até a CTI⁶¹ aqui, solicita lá a abertura [...] da sua disciplina, e aí você faz o controle do acesso. Daí você posta material, coloca um fórum de discussão, é um tira-dúvidas. [...] Eu não tenho fórum lá, mas eu posto todo o material das disciplinas. Então, claro, eu acho que esse conhecimento, essa bagagem que você acaba aprendendo no EaD, você acaba trazendo de volta também para o ensino presencial (Comentário 52 – Docente Virtual A).

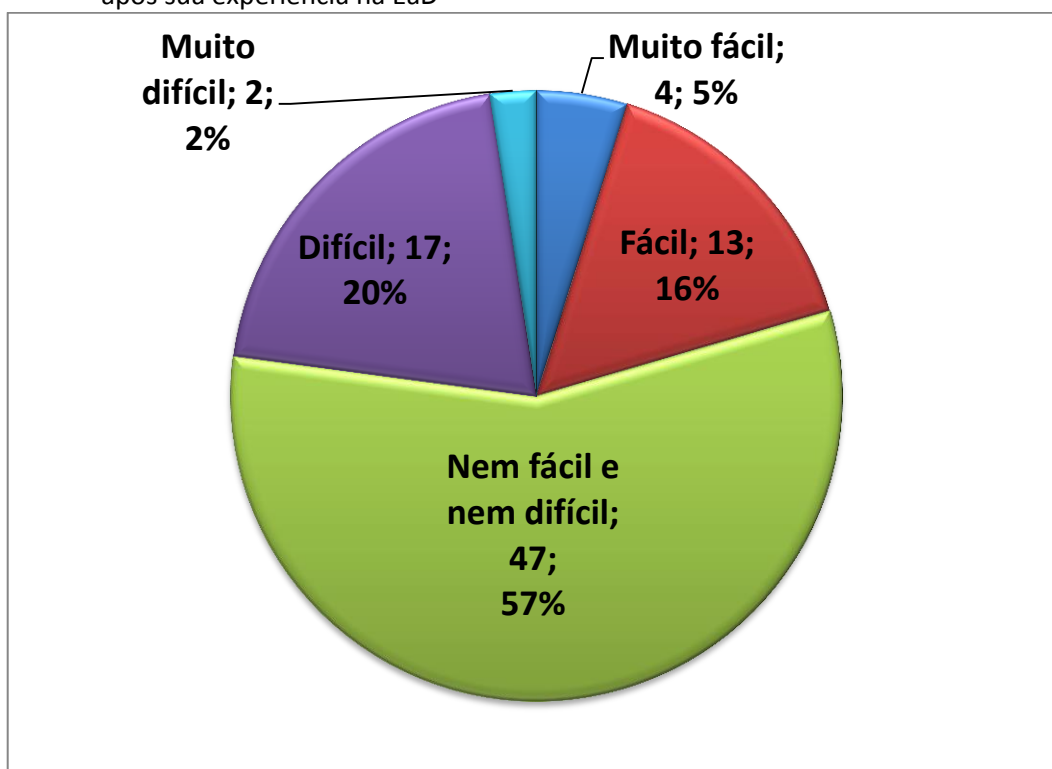
⁶¹ Coordenadoria de Tecnologia da Informação. Trata-se de um setor administrativo dentro da estrutura organizacional do IFSP.

Todos os comentários destacados são exemplos bastante claros de que, primeiro, a tutoria virtual se constitui como uma experiência docente e, portanto, formadora no sentido de que, a partir da reflexão sobre essa vivência, o professor se aprimora enquanto profissional. Em segundo lugar, as falas permitem identificar que a atuação como tutor virtual favorece a ampliação da concepção sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os docentes entrevistados afirmam estar se preocupando mais com as estratégias que adotam de forma a favorecer a construção do conhecimento por parte dos alunos.

4.4.4 A tutoria virtual na visão dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, considerou-se relevante analisar, por fim, a percepção dos docentes virtuais participantes acerca do trabalho de tutoria virtual. Para tanto, foi solicitado que o avaliassem a partir de sua experiência na EaD. O resultado está exposto na Figura 4.20.

Figura 4.20 Avaliação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre o trabalho de tutoria, após sua experiência na EaD



Fonte: autoria própria.

Pelo que se pode observar, a maior parte dos respondentes do questionário *on-line* (57% ou 47 pessoas) afirmou que o trabalho de tutoria virtual não é nem fácil e nem difícil, e, dentre os argumentos utilizados para justificar a escolha, os docentes apontaram a necessidade de a equipe polidocente ser integrada e, ainda, o compromisso com a função assumida, conforme se vê nos Comentários 53 e 54.

Acredito que todo trabalho, quando bem feito, exija muito de todas as pessoas envolvidas no processo. No entanto, quando a equipe é competente e eficiente, quase tudo se torna fácil. O que não é fácil, nem difícil, eu classifico como desafios a serem superados em equipe (Comentário 53 – Docente Virtual V).

Como todo trabalho, a tutoria virtual é trabalhosa. Engana-se quem imagina que ser tutor a distância é tranquilo, pois para realizar um bom trabalho é preciso dedicação e comprometimento com o programa e com os alunos (Comentário 54 – Docente Virtual W).

A Figura 4.20 mostra, também, que 20% (17 respondentes) dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP consideram o trabalho de tutoria virtual difícil, parcela muito próxima dos que avaliam como fácil (16%), principalmente quando se consideram em números absolutos (13 docentes virtuais). Os docentes que avaliaram como sendo difícil o trabalho de tutor virtual apontaram dificuldades com a plataforma (Comentário 55) e, ainda, em conciliar a tutoria com outras atividades profissionais (Comentário 56).

É um desafio de comunicação. Seria mais fácil se houvesse mais empenho em oferecer capacitação na plataforma e mais trocas de experiência (Comentário 55 – Docente Virtual X).

É preciso estar conectado com uma certa frequência e procurar dar o *feedback* ao aluno o mais rápido possível. Acho que é uma forma de manter o aluno ativo no curso. E a dificuldade é exatamente conciliar as outras atividades que tenho com o EaD (Comentário 56 – Docente Virtual N).

Já os que consideram a tutoria virtual fácil argumentaram que possuem afinidade com a plataforma, bem como facilidade nas interações com os alunos, de acordo com o que se observa no Comentário 57.

Desde que o tutor tenha afinidade com a plataforma, assim como no relacionamento com o aluno (facilidade em ser claro com suas palavras,

se fazendo “presente” virtualmente), não vejo dificuldades neste trabalho (Comentário 57 – Docente Virtual U).

É interessante notar, comparando os argumentos dos que avaliaram como sendo fácil com as falas dos que consideraram difícil o trabalho de tutoria virtual, que a dificuldade ou facilidade, geralmente, se associa ao domínio das tecnologias digitais. Nesse sentido, depreende-se que, se houvesse cursos de capacitação sobre o uso das plataformas virtuais e, ainda, abordando as formas de interação nesses ambientes, o exercício da tutoria seria favorecido e poderia contribuir ainda mais como experiência formadora para o docente⁶².

Retomando os dados da Figura 4.20, verifica-se que 5% (quatro docentes virtuais) dos respondentes avaliaram o trabalho de tutoria como sendo muito fácil, e apenas 2% (dois tutores) consideraram muito difícil. Quanto a essas avaliações, selecionou-se uma fala representativa de cada (Comentários 58 e 59).

[O trabalho de tutoria virtual é muito fácil porque] por ser *off-line* dá tempo de uma ajuda personalizada e de melhor qualidade para compensar a falta de interação presencial. Por estimular o trabalho coletivo, os próprios alunos se ajudam nas dúvidas, o que reforça o próprio aprendizado, e o tutor só tem que conferir e intervir para complementação ou quando houver erros nas intervenções dos alunos (Comentário 58 – Docente Virtual T).

[O trabalho de tutoria virtual é muito difícil] por ser a peça chave entre o curso e o aluno. Profissional nem sempre capacitado, daí a grande evasão de alunos (Comentário 59 – Docente Virtual Y).

Verifica-se, no Comentário 58, que a facilidade em relação à tutoria virtual reside, segundo o docente, na flexibilidade espacial e temporal propiciada pela modalidade EaD, na concepção pedagógica, a qual se baseia no incentivo às interações colaborativas entre os alunos e, ainda, na compreensão do que é o papel do docente virtual como mediador do processo de ensino-aprendizagem no AVA. A partir dessas considerações, infere-se que, no caso específico desse docente, houve uma capacitação

⁶² No terceiro capítulo, observou-se que os docentes virtuais afirmaram ter realizado cursos de capacitação. Contudo, os dados coletados nesta investigação levam a pensar que esses cursos são insuficientes ou inadequados, pois os docentes revelam ter dificuldades, especialmente em relação ao domínio dos ambientes virtuais de aprendizagem.

acerca do trabalho de tutoria virtual ou, ainda, que ele possui uma experiência maior nessa atividade.

No que diz respeito ao Comentário 59, observa-se, novamente, que a dificuldade se encontra na falta de capacitação para o exercício da tutoria virtual, o que coincide com as avaliações que consideraram o trabalho difícil.

Tendo em vista os resultados apresentados nesta seção, depreende-se que a prática pedagógica na EaD possibilitou mudanças na maneira como os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP percebem os fatores relativos ao processo de ensino-aprendizagem, pois passaram a valorizar, a partir da experiência na tutoria virtual, o conhecimento do perfil e das necessidades dos alunos com os quais trabalham, bem como novas estratégias para planejar e desenvolver suas aulas presenciais. Além disso, em muitos momentos ao longo do texto, demonstraram, por meio de suas falas, que estão inserindo as tecnologias digitais em suas aulas, o que revela uma prática reflexiva desses profissionais. Depreende-se, ainda, que a facilidade ou dificuldade do trabalho na tutoria virtual depende da construção de saberes relacionados à modalidade, como a interação colaborativa e cooperativa entre os membros da polidocência, os recursos da plataforma virtual de estudos e como usá-los, as formas de mediar as relações de ensino-aprendizagem no AVA, promovendo interações colaborativas entre os alunos, entre outros.

4.5 Considerações parciais sobre a experiência na educação a distância e as transformações na prática pedagógica do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo focou-se na percepção dos docentes virtuais sobre as transformações que a sua prática pedagógica sofreu ao longo da experiência na EaD. Para tanto, tomou-se como pressuposto que as características da atual fase de expansão capitalista favoreceram mudanças tanto no que diz respeito à expansão da educação na modalidade EaD, especialmente a mediada pelas tecnologias digitais, quanto no papel desempenhado pelo docente no processo de ensino-

aprendizagem, o qual se volta para ações que privilegiem mais a construção do conhecimento por parte do aluno em detrimento da mera transmissão de informações.

Sendo assim, inicialmente, discutiu-se a tutoria em cursos EaD como docência e, uma vez que a atuação docente é ampliada nesse novo cenário social e educacional, a tutoria também é, conforme foi visto. Quanto a isso, os dados coletados por meio das entrevistas com os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP demonstraram que eles percebem a ampliação do papel do tutor, pois acabam atuando para além do que é prescrito nos editais de seleção. Nas falas dos docentes foi possível identificar, também, indícios de que, enquanto tutores nos ambientes virtuais de aprendizagem, eles desempenham, também, a função de professor e educador, conforme Emerenciano, Sousa e Freitas (2001). Observou-se, ainda, que os docentes virtuais investigados se percebem como docentes, de acordo com Mattar (2012), ao realizarem outros papéis na tutoria virtual, como administrativo e organizacional, social, pedagógico e intelectual e tecnológico. Dessas análises, concluiu-se que o tutor virtual, inclusive o que atua na Rede e-Tec Brasil/IFSP, pode ser considerado um docente na medida em que cumpre o papel de mediador pedagógico nos AVA, centrando sua atuação na construção de conhecimentos de forma colaborativa e motivando as interações entre os alunos. Além disso, ele partilha dos saberes necessários à docência em geral, ampliando-os a partir da prática pedagógica na EaD.

Em seguida, verificou-se que os docentes virtuais pesquisados mudaram sua percepção sobre aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, após atuar como tutor virtual. Isso porque os dados colhidos com a investigação forneceram subsídios para se pensar que, antes de atuar na EaD, ou seja, partindo apenas da experiência presencial, os docentes demonstraram ter uma concepção de ensino-aprendizagem mais próxima do modelo transmissor do conhecimento. No entanto, depois da vivência como mediador pedagógico no AVA, verificou-se uma mudança de postura em favor de uma concepção pedagógica mais condizente com as exigências do contexto educacional contemporâneo. Quanto a isso, vale mencionar o resultado referente aos docentes virtuais com mais tempo de experiência em EaD. Entre esses, observou-se uma alteração na percepção sobre os aspectos considerados muito

importantes para o desenvolvimento do processo educativo, agregando elementos que denotam uma postura mais voltada às necessidades discentes.

Outro aspecto analisado foi a dificuldade do trabalho de tutoria. Nesse sentido, a observação dos dados informou que a maior parte dos respondentes do questionário *online* (57%) considera que o trabalho de tutoria virtual não é nem fácil e nem difícil. Dentre os argumentos apresentados para justificar a escolha, os docentes virtuais apontaram a necessidade de integração entre os membros da polidocência e, também, o compromisso com a função assumida. Vale notar, ainda, que, comparando-se os argumentos dos que avaliaram como sendo fácil com os utilizados pelos que consideraram difícil, verifica-se o domínio das tecnologias como um fato importante. Disso é possível depreender que, se os docentes tivessem melhores oportunidades para trabalhar com as tecnologias digitais, em outros contextos educacionais, inclusive durante os cursos de formação inicial, sua atuação como tutor virtual seria favorecida.

Por fim, as análises empreendidas neste capítulo levam à compreensão de que, na percepção dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP, a tutoria constitui-se como uma experiência docente e, portanto, formadora. Isso porque, a partir da reflexão sobre essa vivência, o docente amplia sua concepção sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que leva, até mesmo para sua prática presencial, os saberes que construiu por meio da prática pedagógica na EaD.

CAPÍTULO 5

O AMADURECIMENTO/RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA DO DOCENTE VIRTUAL DA REDE E-TEC BRASIL/IFSP

5.1 Introdução

A docência pode ser considerada profissão, pois, conforme visto no capítulo terceiro, possui um conjunto de conhecimentos próprios para o seu exercício, os quais se diferenciam dos conhecimentos necessários a outras ocupações. Além disso, a docência como profissão apresenta como especificidade o fato de ser aprendida continuamente, ou seja, ao longo da vida e da trajetória profissional. No decorrer da prática docente, o professor reinterpreta, ressignifica e amplia os saberes advindos de sua formação inicial de acordo com o contexto de trabalho em que está inserido e em articulação com as interações que estabelece com os alunos. Como consequência, os aspectos sociais da profissão se inter-relacionam com os individuais, construídos por meio da prática pedagógica cotidiana da docência.

Sendo assim, quando se pensa a respeito dos saberes construídos pelos professores no exercício cotidiano da docência, abre-se uma perspectiva para a discussão acerca do desenvolvimento profissional, uma vez que eles contribuem para ressignificar e, em muitos casos, ampliar, no indivíduo, a concepção do que é ser docente. Nesse sentido, compreende-se que o docente virtual, em sua prática pedagógica cotidiana na EaD, constrói saberes a partir das experiências que vivencia e amplia os conhecimentos da base necessária à docência, desenvolvendo-se profissionalmente, num processo de formação contínua.

Tendo em vista o exposto, o objetivo deste capítulo é identificar e relacionar os principais elementos que, durante a sua prática pedagógica na EaD, contribuem para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP. De forma a desenvolver esse debate, a seção seguinte enfoca a identidade docente como um elemento importante para a análise pretendida e, sendo dividida em duas subseções, tratará, primeiramente, das relações entre a identidade e

experiência na EaD e, na segunda subseção, da identidade e satisfação com o trabalho de tutoria. Na terceira seção deste capítulo, o foco será o desenvolvimento profissional docente como outro elemento relevante para a análise acerca do amadurecimento/ressignificação da concepção de docência. Essa seção também foi subdividida em duas, das quais na primeira será discutida a prática pedagógica na EaD e o desenvolvimento profissional do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP e, posteriormente, a relação entre a experiência como tutor virtual no AVA e a autonomia docente. A quarta seção deste capítulo abordará o conceito de carreira para a compreensão do desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, do amadurecimento/ressignificação da concepção de docência dos pesquisados. Finalmente, na Seção 5, são tecidas algumas considerações sobre os principais pontos analisados ao longo do capítulo.

5.2 Identidade docente como elemento para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência

De acordo com as análises realizadas no Capítulo 3 desta dissertação, nos anos 1980 e 1990, como resultado do movimento em favor da profissionalização da docência, surge uma nova agenda de pesquisas em torno da formação de professores. O ponto de partida para esses estudos é o resgate do professor como sujeito que, ao longo do exercício da profissão, constrói e reconstrói saberes, num processo de reflexão sobre sua prática pedagógica cotidiana. Tendo em vista esse cenário, considera-se importante assinalar a compreensão de Marcelo García (2001), abaixo, acerca do conceito de profissionalização.

La profesionalización tiene que ver con el estatuto social de la profesión, la autonomía, el valor, la presencia y la capacidad de influencia que una profesión tenga en la sociedad. También tiene que ver con el ordenamiento de la profesión, sus normas externas, las decisiones políticas que les afectan, etc⁶³. (MARCELO GARCÍA, 2001, p. 22).

⁶³ “A profissionalização tem a ver com o estatuto social da profissão, a autonomia, o valor, a presença e a capacidade de influência que uma profissão tem na sociedade. Também tem a ver com a organização da

Pelas palavras do autor, fica claro que a profissionalização docente se relaciona com o *status* social que ocupa na sociedade em determinado momento histórico. Sendo assim e considerando-se que a sociedade contemporânea possui um novo contexto resultante da atual fase de expansão capitalista, esse *status* também deve ser revisto à luz das mudanças ocorridas.

Uma vez que é pela profissionalização que o docente se socializa com seus pares (IMBERNÓN, 2004, p. 24) e constrói e ressignifica seus saberes a partir da vivência diária da prática pedagógica, depreende-se que é no bojo das discussões sobre a profissionalização da docência que se situam os debates sobre o amadurecimento/ressignificação da concepção docente. Além disso, identifica-se que os conceitos de identidade e desenvolvimento profissional são os mais significativos para esses debates. Dessa maneira, as seções seguintes buscarão trazer alguns elementos para se pensar o amadurecimento/ressignificação da docência a partir da identidade e do desenvolvimento profissional docentes no contexto educacional que se dá mediado pela intensa utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48), a identidade profissional docente está relacionada aos diferentes discursos dos agentes sociais que atribuem posições de sujeito aos docentes no exercício de suas funções em contextos concretos de trabalho. Em outras palavras, refere-se ao conjunto das representações criadas e que circulam sobre os modos de ser e agir dos professores. Nas palavras dos autores, a identidade profissional docente pode ser entendida como

uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmo e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Pelo excerto acima, fica claro que a identidade docente possui múltiplas determinações, uma vez que fatores da vida pessoal e profissional do professor, bem como aspectos provenientes do imaginário sobre a profissão, interferem no processo de formação da identidade em cada docente.

A compreensão de Marcelo García (2009a) sobre a identidade profissional docente é complementar à dos autores mencionados acima, na medida em que esclarece que é por meio dela que o indivíduo se percebe, se vê e quer que os outros o vejam. Nesse sentido, enfatiza que a identidade profissional é uma construção que se inicia no período em que o futuro professor ainda é estudante e se prolonga ao longo da vida e do exercício profissional. Além disso, ela se define na relação com os outros indivíduos e consiste na “forma como os professores definem a si mesmos e aos outros” (MARCELO GARCÍA, 2009a, p. 112). Com isso, o autor quer dizer que a identidade profissional docente não é algo estagnado, mas evolui ao longo do tempo, sendo influenciada por elementos pessoais, sociais e cognitivos, tais como: o compromisso pessoal com a carreira, a disposição em aprender a profissão, as crenças e valores que traz, os conhecimentos e saberes que possui sobre sua disciplina, as experiências que traz de sua vivência como aluno, as condições para o exercício da profissão e, ainda, o contexto escolar e político no qual se insere o docente.

Marcelo García (2009a) esclarece, também, que o desenvolvimento da identidade resulta de um equilíbrio complexo e dinâmico entre a imagem construída como profissional da docência e os diferentes papéis os quais os professores sentem que devem desempenhar no decorrer da carreira. Dessa forma, o autor diz que uma pergunta característica do processo de construção da identidade é “o que quero vir a ser?” (MARCELO GARCÍA, 2009a, p. 112-113).

Dito isso, segundo Marcelo García (2009b, p. 12), a identidade profissional docente possui as seguintes características: constitui-se num processo contínuo e evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiência; depende tanto do indivíduo quanto do contexto em que ele está inserido, e, desse modo, os docentes distinguem-se pela maneira como interagem com esse contexto; a existência da identidade profissional contribui para que se perceba a motivação, o compromisso e a satisfação do trabalho do professor.

Como forma de sintetizar o exposto, compreende-se, primeiramente, que a identidade docente se forma num processo contínuo, ao longo do exercício da profissão. Em decorrência disso, diferentes fatores combinam-se e influenciam sua constituição, como as condições concretas em que se desenvolve o trabalho, as crenças e valores dos indivíduos, as representações existentes acerca da profissão docente. Por fim, a identidade docente é o elemento que faz com que o professor reconheça a si próprio como profissional, reconheça seus pares profissionais e deseje ser reconhecido como pertencente a uma categoria profissional.

5.2.1 A experiência na EaD e a identidade do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP

Considerando a exposição feita na subseção anterior, compreende-se que a identidade docente não se constitui em algo imutável e que pode ser adquirido. Consiste, sim, num processo de construção contínua por parte do docente a partir das condições e do contexto de trabalho em que se encontra (PIMENTA, 1997, p.6). Tendo em vista que o contexto social e educacional contemporâneo no qual o professor se encontra exige novas funções desse profissional e, ainda, que esse cenário favorece a expansão da modalidade EaD mediada pelas TDIC, a pesquisa desenvolvida buscou verificar se a experiência na tutoria virtual contribui para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência, oferecendo elementos para a formação da identidade dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP. Para tanto, solicitou-se a eles que respondessem à seguinte questão (número 23 do questionário *on-line*): “Em sua experiência como tutor virtual você considera que atuou como um docente?”. Dos 83 participantes da investigação, 82 responderam a essa questão. Destes, 67 respostas (82%) foram afirmativas, e 15 (18%) foram negativas. Por tratar-se de uma pergunta aberta, categorizaram-se as respostas conforme exposto no Quadro 5.7.

Das 67 respostas afirmativas à questão formulada, 34 (51%) se enquadraram na categoria “semelhança entre docência na EaD e docência presencial”, e 33 (49%) se referiram à categoria “o tutor virtual é docente”. No que diz respeito às respostas negativas, das 15 obtidas, 10 (67%) não consideram o trabalho de tutoria como parte da docência, e cinco (33%) não veem semelhança entre a docência virtual e a presencial.

Quadro 5.7 Concepção dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre a tutoria como docência

Categorias	Comentários positivos representativos da categoria	Comentários negativos representativos da categoria
Semelhança entre docência na EaD e docência presencial	<p><i>Sim, tive que utilizar todas as minhas experiências anteriores ao lidar com o conteúdo e com os alunos. Tive que ampliar minha docência para que minhas orientações atingissem diferentes alunos de diferentes formas (Comentário 60 – Docente Virtual M).</i></p> <p><i>Sim, e acredito que minha experiência na prática docente foi fundamental para a minha atuação. Os “saberes” exigidos são os mesmos de uma sala de aula presencial (Comentário 61 – Docente Virtual AG).</i></p> <p><i>Sim, pois passei pelos mesmos processos que passaria caso a docência fosse presencial (Comentário 62 – Docente Virtual AH).</i></p> <p><i>Porque assim como faço no presencial procuro orientar o aluno em seus estudos, só que agora através da plataforma (Comentário 63 – Docente Virtual N).</i></p>	<p><i>Não, pois não participei da formatação do curso, projeto pedagógico, como também não tenho acesso às atividades que são postadas no ambiente virtual (Comentário 69 – Docente Virtual AK).</i></p> <p><i>Não. Porque o docente cuida da pesquisa, da escolha dos conteúdos, da preparação da aula, da aplicação da aula, da avaliação e esclarecimentos aos alunos. Na tutoria virtual existem apenas as três últimas fases (Comentário 70 – Docente Virtual X).</i></p> <p><i>Não, de fato o tutor apenas orienta os discentes, e quando exerço a docência no ensino presencial além da orientação consigo conhecer muito bem os discentes logo nas primeiras aulas, realizo uma melhor análise das dificuldades de cada um e conseqüentemente minhas ações para ministrar o conteúdo de forma mais adequada para todos é muito mais ágil (Comentário 71 – Docente Virtual AF).</i></p>
O tutor virtual é docente	<p><i>Sim, pois o tutor é responsável por explicar conteúdos, tirar dúvidas, incentivar os alunos, etc., que são funções inerentes de um docente (Comentário 64 – Docente Virtual AI).</i></p> <p><i>Sim, claro que sim! Pois, todas as dúvidas dos alunos são solucionadas por mim; as tarefas são corrigidas por mim; sempre que um aluno precisa de orientação, sou eu quem ofereço, ou seja, sou docente! (Comentário 65 – Docente Virtual B).</i></p> <p><i>Sim. Porque, com exceção da criação do material, dos conteúdos e das atividades virtuais, todos os outros procedimentos pedagógicos realizados por um professor foram realizados por mim (Comentário 66 – Docente Virtual T).</i></p> <p><i>Sim, pois o aluno exige uma postura de docente, pouco sabendo das funções e atribuições diferentes entre tutores e docentes (Comentário 67 – Docente Virtual AJ).</i></p> <p><i>No segmento atual, via de regra, os alunos não interagem com o professor conteudista/formador (aqui essas funções se concentram em um profissional). Assim, todas as dúvidas e comentários diversos dos alunos são dirigidos ao tutor. Logo, é fundamental conhecer a fundo toda a proposta, pois o aluno acaba vendo no tutor o papel do professor tradicional (Comentário 68 – Docente Virtual O).</i></p>	<p><i>Não, eu apenas sou uma facilitadora, pois os materiais são selecionados e escolhidos pelos professores autor e formador (Comentário 72 – Docente Virtual Q).</i></p> <p><i>Não, somente como intermediador do processo de aprendizagem (Comentário 73 – Docente Virtual AL).</i></p> <p><i>Não, acho que mais como um comentarista e incentivador dos alunos (Comentário 74 – Docente Virtual R).</i></p> <p><i>Não, considero que atuei mais como um monitor de disciplinas (Comentário 75 – Docente Virtual S).</i></p>

Fonte: autoria própria.

Comparando-se os comentários representativos de ambos os posicionamentos e apoiando-se nos argumentos de Garcia, Hypolito e Vieira (2005) e de Marcelo García

(2009a, 2009b), apresentados na subseção anterior, é possível compreender que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP demonstram que se reconhecem ou não, enquanto tutores virtuais, como profissionais da docência a partir de múltiplos fatores. No caso da categoria “semelhança entre docência na EaD e docência presencial”, os comentários positivos apontam as experiências na docência presencial e os conhecimentos da base necessária ao exercício da docência, especialmente o conhecimento pedagógico do conteúdo (Comentários 60, 61 e 62), como fatores importantes. Ainda no que diz respeito a essa categoria, o Comentário 63 demonstra que o docente pesquisado já redefiniu seu papel docente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, em suas palavras, indica possuir uma postura mais voltada às necessidades discentes, não se assumindo como transmissor de informações. Já em relação à categoria “o tutor virtual é docente”, os comentários apontam para elementos comparativos entre a concepção tradicional do docente como aquele que detém o conhecimento e, portanto, apresenta e explica conteúdos, esclarece dúvidas, corrige atividades, e outras atribuições mais condizentes com o contexto contemporâneo, como orientar e apoiar o estudante em suas necessidades. Vale chamar a atenção para o Comentário 64, no qual há uma ressalva no sentido de que o tutor não é o responsável, no modelo polidocente adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP, pela criação dos materiais didáticos e das atividades do curso. Por esse comentário, percebe-se que o docente entrevistado considera importante, para a docência, a autonomia em relação a esses aspectos⁶⁴.

Ao observarem-se os comentários negativos à identificação da atividade de tutoria como um trabalho docente, especialmente os representativos da categoria “semelhança entre docência na EaD e docência presencial”, a questão da elaboração de materiais, do planejamento e preparação das aulas, atividades e avaliações fica mais evidente. Disso é possível depreender que essa parcela dos docentes virtuais pesquisados não considera a experiência na modalidade EaD como um elemento que contribui para a formação de sua identidade profissional e, dessa maneira, não amadurecem/ressignificam sua concepção de docência a partir da experiência pedagógica

⁶⁴ A autonomia será discutida mais a frente neste texto.

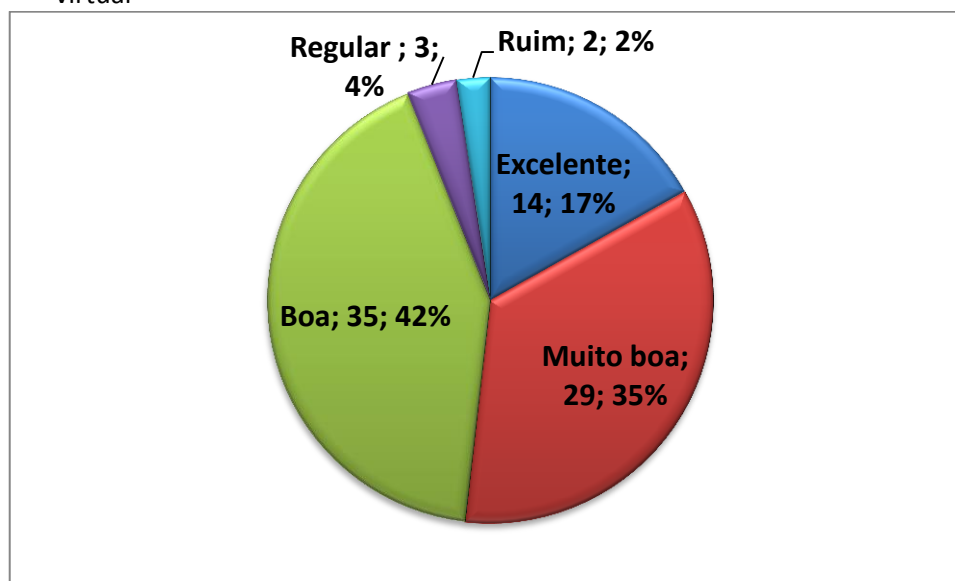
na EaD. No que diz respeito à categoria “o tutor virtual é docente”, os comentários revelam que as funções atribuídas à tutoria não são reconhecidas, pelos pesquisados, como atribuições docentes. Assim, tendo em vista as exigências que o contexto contemporâneo apresenta à essa profissão, discutidas no Capítulo 4 desta dissertação, pode-se concluir que a experiência na modalidade EaD não se constitui numa experiência formativa para a identidade profissional desses docentes.

Sistematizando o que foi exposto, tem-se que 82% se identificaram como docentes em sua experiência como mediador do processo de ensino-aprendizagem, pois apontaram semelhanças entre a docência presencial e a docência na modalidade EaD e, ainda consideram que o tutor é um docente, o que demonstra que ressignificaram sua concepção de docência a partir da prática vivenciada. Por outro lado, 18% dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP não se identificaram como docentes na experiência pedagógica na EaD.

5.2.2 A satisfação com o trabalho de tutoria e a identidade do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP

Tomando como referência, novamente, Marcelo García (2009a, 2009b), viu-se que a satisfação do professor em relação ao seu trabalho pode ser considerada um elemento para verificar a constituição da identidade profissional docente e, conseqüentemente, o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência desses profissionais. Nesse sentido, solicitou-se aos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP que avaliassem sua atuação como tutor virtual. O resultado geral está na Figura 5.21.

Figura 5.21 Avaliação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre sua atuação na tutoria virtual



Fonte: autoria própria.

Verifica-se, pelos dados da Figura 5.21, que, partindo da argumentação de Marcelo García (2009a), os docentes pesquisados demonstram satisfação com o desempenho da atividade de tutoria, pois, em sua maioria (77%), avaliaram-na como “boa” ou “muito boa”. Tal constatação leva a pensar que, de forma geral, os docentes da Rede e-Tec Brasil/IFSP reforçaram sua identidade profissional a partir da experiência que vivenciaram como mediadores do processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual. Além disso, a verificação dos comentários relativos à questão que originou os dados da Figura 5.21 revelou algumas falas em que os docentes pesquisados mencionam elementos identificados por Marcelo García (2009a) como importantes para a formação da identidade profissional. Por exemplo, os Comentários 76, 77, 78, 79 e 80 referem-se ao compromisso pessoal desses docentes com a carreira, bem como a disposição em aprender a partir do exercício da profissão.

Sou comprometida e dedicada. Estimulo os alunos a participarem, procuro enriquecer os fóruns e focar na motivação dos alunos, sem deixar que eles se esqueçam da necessidade de disciplina e dedicação (Comentário 76 – Docente Virtual AG).

Procuro sempre fazer o melhor em todos os compromissos que assumo. Essa experiência está sendo maravilhosa, então me dedico ao máximo que posso. Meu Coordenador de Tutores Virtuais sempre elogia meu trabalho e diz que, apesar de estar somente há seis meses, estou entre

os melhores tutores que ele coordena (Comentário 77 – Docente Virtual AM).

A cada dia, a cada turma, existe sempre uma oportunidade de aprender mais (Comentário 78 – Docente Virtual AN).

Procuro me dedicar bastante, mas sempre temos o que aprender, melhorar e crescer (Comentário 79 – Docente Virtual E).

Muito boa [minha atuação como tutor virtual] pela dedicação e por ainda estar descobrindo e acumulando experiências neste ambiente (Comentário 80 – Docente Virtual F).

Vale destacar, em relação ao Comentário 77, a importância do reconhecimento dos pares para a constituição da identidade docente, uma vez que o docente menciona a valorização do seu trabalho por parte do coordenador de tutores, deixando transparecer a motivação e a satisfação que teve ao ser avaliado positivamente por outro membro da polidocência.

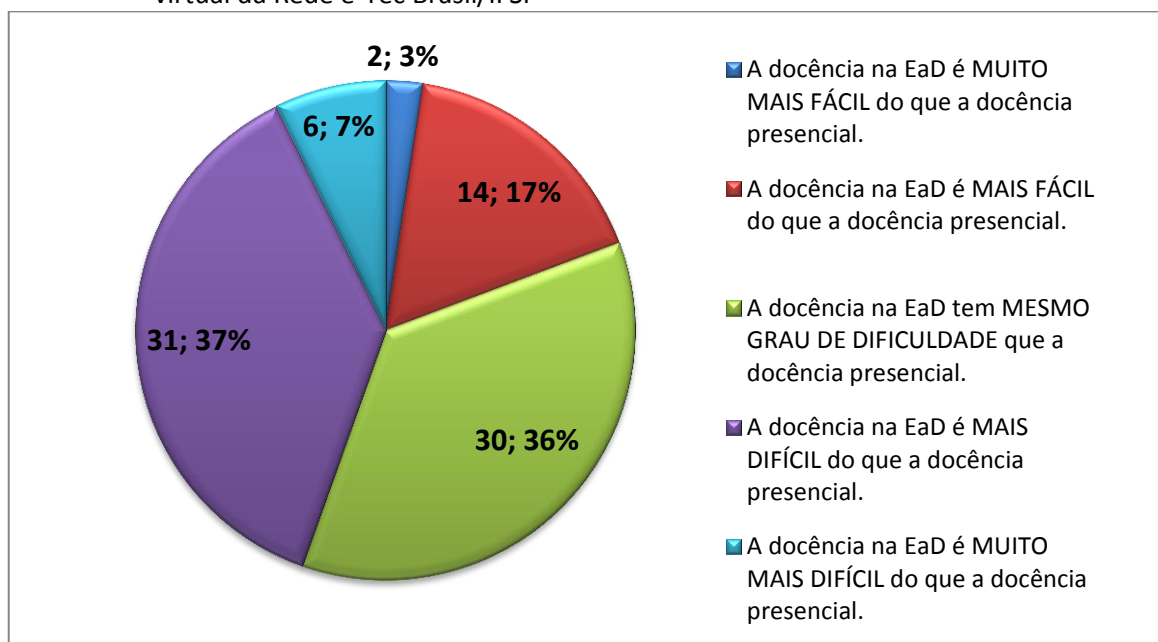
Buscando complementar a análise a respeito da satisfação com o trabalho como elemento a ser considerado na formação da identidade docente, cruzaram-se os dados da Figura 5.21 com os relativos ao tempo de experiência na educação a distância e, também, na educação presencial.

No que se refere ao tempo de experiência na EaD, verificou-se que os docentes virtuais que possuem de três a cinco anos e mais de cinco anos de experiência avaliaram sua atuação como sendo “muito boa”, o que indica que a mediação pedagógica nos ambientes virtuais favorece a aprendizagem da docência, a formação da identidade profissional e, como consequência, o amadurecimento/ressignificação da concepção docente.

Já no que consiste ao tempo de experiência na educação presencial, os que têm entre dois anos e de três a cinco anos avaliaram como sendo “muito boa” a atuação na atividade de tutor virtual. Já a maior parcela dos que têm mais de cinco anos de experiência presencial avaliou como sendo “boa” sua atuação de tutor. Tais dados podem indicar que a tutoria virtual é, para esses docentes com maior experiência presencial, uma oportunidade para o aprimoramento da prática pedagógica e, conseqüentemente, também pode se constituir num fator de formação da identidade docente.

Contudo, a satisfação demonstrada pelos docentes virtuais em relação à sua atuação como mediador do processo de ensino-aprendizagem no AVA não deve ser interpretada como uma facilidade do trabalho docente na modalidade EaD (RIBEIRO; MILL; OLIVEIRA, 2010, p. 49). É possível verificar isso quando se analisa os dados da Figura 5.22.

Figura 5.22 Comparação entre docência na EaD e docência presencial, na percepção do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP



Fonte: autoria própria.

De acordo com o que se vê na figura acima e relacionando com os dados já apresentados sobre a satisfação com o trabalho de tutor virtual, depreende-se que, embora a tutoria virtual tenha trazido satisfação aos docentes virtuais pesquisados, eles enfrentaram dificuldades para atuar nessa modalidade⁶⁵. Acerca dessas dificuldades, foram selecionados alguns Comentários (81, 82, 83, 84 e 85) representativos.

A atenção é individualizada. Cada aluno é considerado único, se dá muito mais atenção para cada aluno, utiliza-se muito mais tempo fazendo isso (Comentário 81 – Docente Virtual M).

⁶⁵ A Figura 3.16 (Capítulo 3) apresenta os fatores relacionados à tutoria que mais dificultam a atuação do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP.

Na docência EaD, exige-se ainda mais da equipe de coordenação, do docente e do discente, antigos e conhecidos sujeitos do processo ensino-aprendizagem que na modalidade a distância ou semipresencial são promovidos, ou seja, coordenador a formador, professor a tutor, aluno a tutorado, ganham novos amigos: o computador, o AVA, entende? O que é novo no começo assusta, no decorrer encanta (Comentário 82 – Docente Virtual V).

A docência em EAD é difícil para os dois lados, pois necessita de uma dedicação maior do docente, como também recriar seu modo de pensar e trabalhar com o aluno. Do lado do aluno a dedicação, disciplina são os principais requisitos para o seu sucesso (Comentário 83 – Docente Virtual AK).

Exige maior disciplina, deve fazer parte da rotina diária. O que, em minha opinião, se torna mais difícil quando existe uma flexibilidade no horário (Comentário 84 – Docente Virtual U).

Temos muito o que aprender, estamos apenas “engatinhando” nesta proposta. Apesar de o “ideal” seria o aluno ir à escola só para tirar dúvidas, pois penso que todo o estudo hoje deveria ser feito “a distância” visto que “giz, lousa e cuspe” estão falidos, e a tecnologia digital já invadiu todas as áreas (Comentário 85 – Docente Virtual AO).

É interessante notar que, de forma geral, as dificuldades relacionam-se à adaptação à modalidade EaD e ao novo formato de promover o ensino-aprendizagem, ou seja, mediando-o com as tecnologias digitais⁶⁶. Também se percebe, pelos Comentários 83 e 84, a dificuldade em organizar-se diante da flexibilidade de horários característica da modalidade. Já os Comentários 81, 82 e 85 trazem elementos que confirmam a ideia de que a prática pedagógica na EaD favorece a identidade docente, bem como seu desenvolvimento profissional, uma vez que, por meio dela, se constroem saberes relacionados ao uso das tecnologias digitais, a formas de interação com os alunos, a novas estratégias de ensino-aprendizagem, entre outros, conforme se discutiu no Capítulo 3 desse trabalho e, ainda, se recuperou no Capítulo 4.

Visando complementar a análise da Figura 5.22, cruzaram-se os dados nela apresentados com os relativos ao tempo de experiência na educação presencial e na EaD, à formação inicial, à formação para atuar na modalidade EaD e ao sexo dos docentes

⁶⁶ Na avaliação feita sobre o trabalho da tutoria virtual (Capítulo 4) observaram-se argumentos, por parte dos docentes pesquisados, muito semelhantes aos apresentados aqui, embora a maior parcela tenha considerado que o trabalho de tutoria não é fácil nem difícil.

virtuais pesquisados. No que diz respeito à experiência na EaD, não se verificou variação, ou seja, o maior tempo de experiência na modalidade a distância não faz com que a docência na EaD seja considerada mais fácil. Disso se conclui que o aprendizado pela prática pedagógica na EaD é constante, apresentando desafios aos docentes virtuais de acordo com as situações, o contexto e as interações que estabelecem com os alunos em cada experiência que vivenciam. Em relação à experiência presencial, observou-se que os que têm menos tempo de exercício da docência presencial consideram a docência virtual igual à presencial. Já entre os que têm de três a cinco anos ou mais de cinco anos de experiência presencial consideram a docência na EaD mais difícil (45% dos que têm entre três e cinco anos e 37% dos que possuem mais de cinco anos de experiência presencial). A partir desses dados, pode-se pensar que a experiência como tutor virtual representa um desafio aos que têm mais tempo de profissão, uma vez que esses docentes, no ambiente virtual, lidam com tecnologias digitais, as quais, comumente, não fazem parte do cotidiano das instituições educacionais.

Sobre o cruzamento dos dados da Figura 5.22 com os relativos à formação inicial em cursos de graduação, observou-se que 43,75% dos licenciados consideram que a docência na EaD possui o mesmo grau de dificuldade que a docência presencial. Entre os bacharéis, viu-se que 38% avaliam a docência virtual como mais difícil do que a presencial, e, entre os tecnólogos, 50% consideram a docência na EaD mais fácil do que a presencial. Essas constatações podem ser explicadas pelo conhecimento pedagógico em geral que esses docentes trazem de sua formação inicial. No caso dos licenciados, os saberes pedagógicos, de acordo com o que foi discutido no Capítulo 3, já são formados durante os cursos de graduação, e, assim, comparando a docência em ambas as modalidades, o que varia é a forma de interação entre os membros da polidocência, por um lado, e, por outro, o tipo de mediação, que, no caso da EaD, é realizada no ambiente virtual de aprendizagem. Já os bacharéis, possivelmente, sentem maior dificuldade na docência virtual por não terem, a princípio, saberes relativos às interações com os alunos e ao contexto educacional, pois não formaram tais saberes durante sua graduação. No caso dos tecnólogos, a facilidade apontada pelos docentes pesquisados pode ser devida à sua formação relacionada às tecnologias, o que contribui para superar a barreira imposta, no início da docência virtual, pelo uso das TDIC.

No que diz respeito ao cruzamento dos dados comparativos da docência em ambas as modalidades com os referentes à formação recebida antes de atuar na EaD, observou-se que 39% dos que afirmaram ter recebido formação para EaD consideraram iguais em termos de dificuldades. No entanto, 52% dos que não receberam essa formação consideraram mais difícil a docência na EaD. Tais informações levam à compreensão de que os cursos de formação para atuar na modalidade a distância, embora sejam insuficientes no preparo dos profissionais para atuar na tutoria virtual, uma vez que são demasiadamente específicos, conforme apontado no Capítulo 3, permanecem relevantes para minimizar as dificuldades iniciais enfrentadas pelos docentes.

Por fim, o cruzamento dos dados com os relacionados ao sexo dos docentes virtuais pesquisados revelou a seguinte situação: a maior parte das mulheres (41% ou 14 docentes virtuais) considera a docência virtual mais difícil do que a presencial, mas 35% (12 em números absolutos) afirmam que ambas as modalidades apresentam o mesmo grau de dificuldade. Já entre os homens, a maioria (47%, somando-se os 17 que consideram “mais difícil” e os seis que consideram “muito mais difícil”) vê a docência na modalidade EaD como sendo mais difícil do que a presencial. A porcentagem dos que consideram que ambas apresentam o mesmo grau de dificuldade foi de 36%. Essas constatações acerca da investigação empreendida coincidem com os dados encontrados por Ribeiro, Mill e Oliveira (2010), os quais explicam essa diferença entre os sexos feminino e masculino apoiando-se em Briggs (2005). Conforme esclarecem, os dados podem demonstrar que os docentes do sexo masculino se sentem mais confiantes e à vontade atuando como palestrantes, em aulas expositivas, pois isso representaria que eles dominam o conhecimento. No que diz respeito às mulheres, elas se adaptariam melhor ao AVA por serem melhores ouvintes e estarem mais dispostas a compartilhar seus conhecimentos (RIBEIRO; MILL; OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Como forma de sintetizar os debates desta subseção, tem-se que a maior parte dos docentes da Rede e-Tec Brasil/IFSP (77%) demonstraram satisfação com a atividade de tutoria que desempenharam, inclusive ressaltando, em suas falas, elementos importantes para a formação da identidade docente e, conseqüentemente, para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência. Já quando se comparou a docência na EaD e a docência presencial quanto à facilidade, verificou-se que, embora a

docência virtual seja considerada mais difícil por 37% dos pesquisados, essas dificuldades podem ser vistas como desafios a serem superados.

5.3 O desenvolvimento profissional docente como elemento que contribui para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência

Apoiando-se em Marcelo García (2009b), pode-se dizer que a identidade docente se articula com o desenvolvimento profissional no sentido de que este é compreendido como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO GARCÍA, 2009b, p. 9). Dessa maneira, compreende-se que o desenvolvimento profissional também contribui para se analisar o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência a partir da prática pedagógica como mediador nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Na definição de Roldão (2007, p. 57), o desenvolvimento profissional constituiu-se num “processo continuado de crescimento do profissional no seu percurso e contextos, alimentado por conhecimento construído a partir de uma diversidade de situações, entre as quais as formações formais”. Dessa compreensão decorre que a noção de desenvolvimento profissional, no contexto educacional da atualidade, liga-se às de formação permanente, formação contínua, formação em serviço e aprendizagem ao longo da vida, e, assim, de acordo com o que foi analisado no capítulo terceiro, pode ocorrer em espaços de educação formal ou não formal.

Tendo em vista que os reflexos na Educação das mudanças ocorridas na fase atual de expansão capitalista, especialmente a potencialização da EaD como modalidade de ensino-aprendizagem favorecida pela generalização das TDIC e a redefinição do papel docente para atuar na realidade contemporânea, Marcelo García (2009b, p. 10) enfatiza que o conceito de desenvolvimento profissional, bem como o de identidade docente, está se modificando. Dessa maneira, destaca as seguintes características do desenvolvimento profissional docente no contexto atual: baseia-se numa concepção construtivista do processo educativo e do papel do docente em detrimento da perspectiva transmissiva do conhecimento, ou seja, compreende a necessidade de motivar a construção colaborativa e contextualizada do conhecimento; constitui-se como um processo a longo prazo, pois

considera que a aprendizagem da docência se dá ao longo do exercício da profissão, e, assim, as relações entre as experiências novas e os saberes já construídos devem ser favorecidas; valoriza as experiências vivenciadas pelo professor na prática cotidiana da profissão, tomando-o como um prático reflexivo; considera imprescindível que haja colaboração entre os pares para que os saberes sejam compartilhados e ressignificados coletivamente.

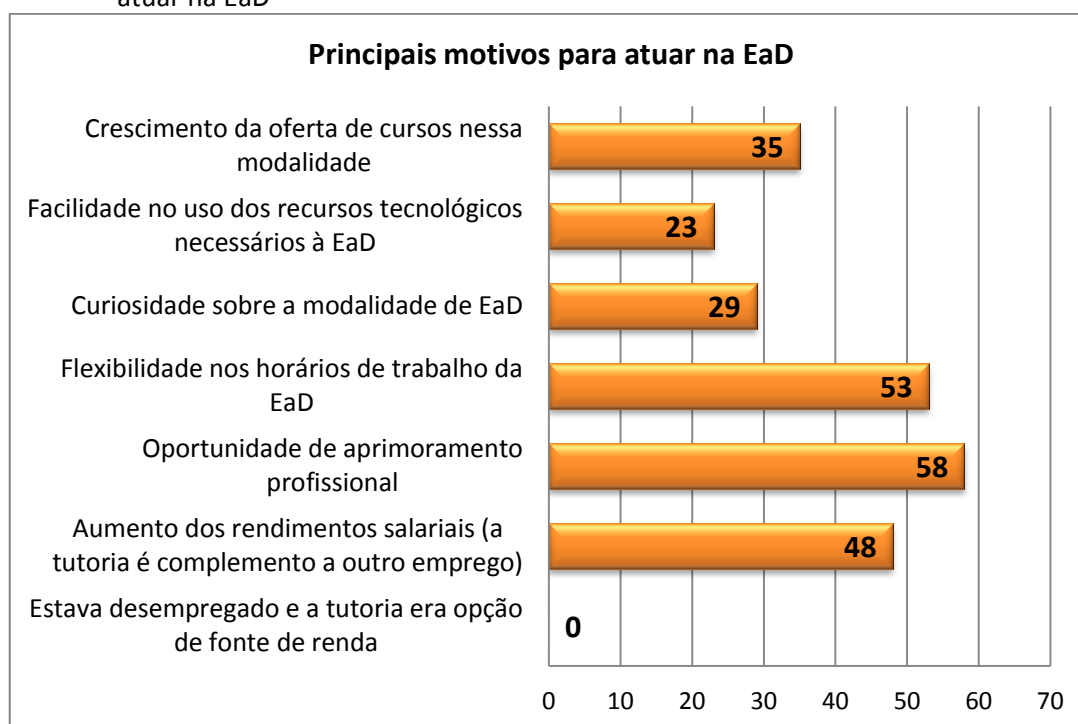
5.3.1 A prática pedagógica na EaD e o desenvolvimento profissional do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP

Tomando como base as características do desenvolvimento profissional docente, descritas por Marcelo García (2009b), pode-se considerar que a prática pedagógica na EaD contribui para esse desenvolvimento, uma vez que favorece a aprendizagem contínua pela reflexão acerca das situações vivenciadas nesse contexto. Tal afirmação sustenta-se nas várias análises realizadas nos capítulos anteriores desta dissertação, as quais demonstraram, entre outros pontos, que a docência virtual favoreceu a constituição de novos saberes e ainda amplia a base de conhecimento necessária à docência; permitiu a superação do isolamento característico da profissão em favor do trabalho colaborativo e cooperativo entre os membros da equipe polidocente; foi significativa no sentido de que permitiu a reflexão sobre a prática pedagógica, seja ela presencial ou virtual, inclusive modificando posturas acerca do papel do professor como aquele que transmite informações a alunos passivos e introduzindo novas estratégias de ensino-aprendizagem; foi relevante para que os tutores pesquisados redefiniram seu papel enquanto docentes, fornecendo elementos para a constituição de sua identidade profissional.

Contudo, buscando saber qual ou quais motivos levaram os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP a querer atuar na EaD, solicitou-se que escolhessem, de uma lista, os três principais. O resultado foi organizado na Figura 5.23, a qual mostra claramente que o aprimoramento profissional foi o principal motivo dos docentes virtuais pesquisados para querer atuar na modalidade EaD. A opção apontada em segundo lugar pode ser compreendida como complementar à primeira no sentido de que pode exprimir,

na percepção desses docentes, uma oportunidade de formação continuada, isto é, de desenvolvimento profissional. Contudo, o terceiro motivo mais votado, qual seja o aumento dos rendimentos salariais, leva a concordar com Lüdke e Boing (2007) quando dizem que a situação da profissão docente hoje é de precarização, entendida, principalmente, como perda de prestígio e baixa remuneração (LÜDKE; BOING, 2007, p. 1160). Um dado que colabora para reforçar essa hipótese foi apresentado no Capítulo 1e refere-se ao fato de 100% dos participantes da pesquisa terem afirmado possuir outra fonte de renda além da tutoria, a qual foi definida pelo uso dos termos docência, docente, professor/a ou ensino.

Figura 5.23 Principais motivos que levaram o docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP a querer atuar na EaD



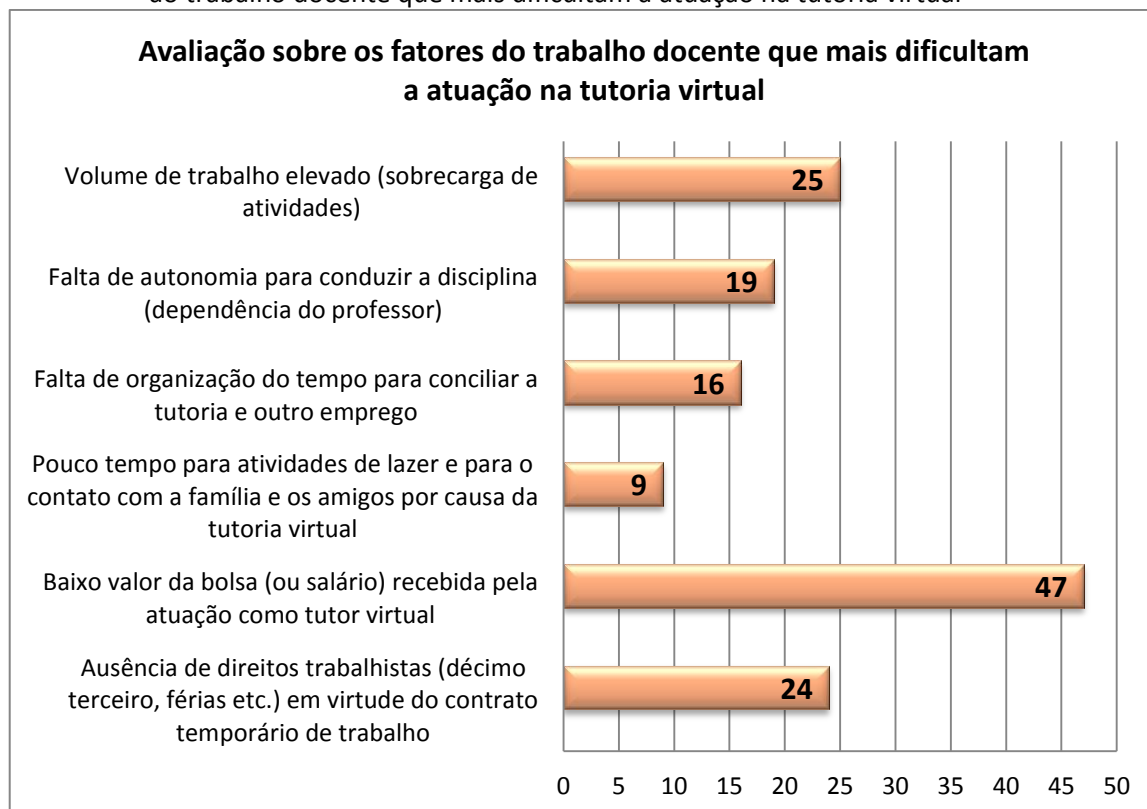
Fonte: autoria própria.

O cruzamento dos dados da Figura 5.23 com os relativos ao sexo e faixa etária dos docentes colaboradores da pesquisa não demonstraram variação, pois continuaram apontando os mesmos motivos como sendo os principais para a decisão sobre atuar na EaD. Contudo, ao serem cruzados com as informações sobre a maior titulação dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil, observou-se que, entre os doutores, o motivo que ficou em primeiro lugar foi a flexibilidade nos horários de trabalho da EaD; já entre os

pós-doutores, o motivo mais escolhido foi o aumento dos rendimentos salariais. No caso dos doutores, compreende-se, então, que as características da EaD favoreceram a escolha, e, assim, esses docentes, provavelmente, compreendem a tutoria virtual como uma oportunidade de aprimoramento profissional. No entanto, no caso dos pós-doutores, até se poderia pensar que estivessem passando por uma situação de precarização do trabalho, nos termos de Lüdke e Boing (2007). Mas, cruzando esses dados com os referentes à atividade que exerciam ao iniciar a docência virtual na Rede e-Tec Brasil/IFSP, verifica-se que todos eram docentes do IFSP, do que se conclui que a escolha pela atuação na modalidade EaD também pode ser decorrente da busca pelo desenvolvimento profissional.

Solicitou-se, também, aos docentes virtuais colaboradores da pesquisa que escolhessem, de uma lista, os três fatores relativos ao trabalho docente que mais dificultavam a atuação como tutor virtual. As respostas foram compiladas na Figura 5.24, a seguir.

Figura 5.24 Avaliação dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP sobre os fatores relativos ao trabalho docente que mais dificultam a atuação na tutoria virtual



Fonte: autoria própria.

Percebe-se claramente nos dados apresentados acima que o baixo valor da bolsa é um dificultador para a atividade de tutor virtual. Além disso, a própria remuneração do trabalho a partir de uma bolsa e não do pagamento de salário é um indicativo que reforça o argumento de Lüdke e Boing (2007) e que é apontado pelos docentes virtuais pesquisados também em suas falas, conforme se pode conferir abaixo.

Não tenho encontrado cursos fora da Instituição, e, mesmo que encontrasse, provavelmente o valor a ser pago não seria compatível com o baixo valor da bolsa (oito bolsas por ano, mesmo assim sem garantia de ter em todos os semestres) (Comentário 86 – Docente Virtual X).

Minha prioridade ainda é o ensino presencial, na realidade é minha maior fonte financeira. Se eu tivesse uma motivação financeira maior no EaD, a dedicação equivaleria ao desempenho “Excelente”(Comentário 87 – Docente Virtual AF).

Juridicamente, a atividade do tutor não recebe respaldo. Até os empregados domésticos foram legitimados pela PEC atual, infelizmente, nesta esteira, a tutoria se limita a um bico. Precisa ser objeto de melhores políticas trabalhistas (Comentário 88 – Docente Virtual O).

Sobre o Comentário 86, vale destacar que Mill (2012, p. 12) faz referência à alteração, em 2011, do artigo 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Segundo o autor, a partir dessa alteração, a qual ele qualifica como “sutil”, os trabalhos realizados a distância, como a tutoria virtual, aparecem como uma preocupação dentro da legislação trabalhista brasileira, demonstrando uma atualização da CLT frente ao desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea. Além disso, para o autor, essa alteração pode significar que, futuramente, o vínculo empregatício seja adotado como uma regra para situações que envolvam o trabalho a distância, fazendo com que seus aspectos considerados positivos (como a flexibilização do horário de trabalho, por exemplo) se tornem motivo de tensão entre empregadores e trabalhadores (MILL, 2012, p. 13).

A referência a Mill (2012) também auxilia na compreensão do terceiro elemento apontado pelos docentes virtuais pesquisados como um dificultador. Explicando melhor, os docentes virtuais apontaram a ausência de direitos trabalhistas como um fator que dificulta sua atividade; no entanto, baseando-se em Mill (2012), viu-se que a alteração no Artigo 6º da CLT, com o tempo, pode levar a mudanças no contrato de trabalho do tutor virtual, tornando-o mais condizente com as necessidades desses docentes.

Retomando o gráfico da Figura 5.24, observa-se que o segundo fator apontado como dificultador para a atividade de tutoria é o volume de trabalho elevado. Quanto a isso, pode-se dizer que se constitui num elemento que demonstra a intensificação do trabalho nessa modalidade e que decorre da forma como se organiza a docência na EaD, isto é, como polidocência. No segundo capítulo desta dissertação, viu-se que a polidocência possui uma vertente positiva, ou seja, pauta-se no trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo entre seus membros. Contudo, também possui uma face negativa e perversa, pois se organiza a partir da divisão técnica do trabalho, gerando insegurança e precarização das condições de trabalho (MILL, 2010b, p. 27). Além disso, essa fragmentação do trabalho gera a redução da autonomia do trabalhador e de sua visão sobre o processo como um todo (MILL, 2010b, p. 28-29). A perda de autonomia aparece na Figura 5.24 como o quarto fator mais apontado como dificultador. Esse debate será retomado na seção subsequente.

Em relação aos demais fatores apontados, quais sejam a falta de organização do tempo para conciliar a tutoria e outro emprego e o pouco tempo para atividades de lazer e para o contato com a família e os amigos, pode-se dizer que também se constituem em fatores que demonstram a precarização do trabalho docente, especialmente daquele realizado a distância. Embora, como se viu, essa atividade já tenha sido mencionada na CLT, a falta de um contrato de trabalho favorável ao docente acaba tornando a tutoria virtual “um bico”, conforme se observou no Comentário 86, o que pode levar ao abandono da atividade por parte do docente virtual.

Pelo que foi discutido, compreende-se que o desenvolvimento profissional docente se liga às características do contexto atual, configurando-se como uma formação permanente. Nesse sentido, a prática pedagógica na EaD pode ser entendida como uma oportunidade de aprimoramento profissional, pois foi o principal motivo dos docentes virtuais pesquisados para querer atuar na modalidade. No entanto, a precarização da docência, representada pela escolha do item “aumento dos rendimentos salariais” foi apontada em terceiro lugar como um dos elementos que determinaram a escolha da tutoria virtual, e, além disso, segundo os docentes virtuais pesquisados, o fator que mais dificulta a atuação é o baixo valor da bolsa. Disso se depreende que, embora a experiência na tutoria virtual possa ser considerada um elemento que contribui para o

desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para o amadurecimento/ressignificação da concepção docente, ela também representa que a docência passa por um processo de precarização, no sentido de que os profissionais estão buscando outras alternativas (e a tutoria é uma delas) para se manterem atuantes.

5.3.2 *A prática pedagógica na EaD e a autonomia do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP*

Ainda no que diz respeito ao debate sobre o desenvolvimento profissional docente, Marcelo García (2009b) chama a atenção para que seja levado em conta o grau de autonomia dos docentes no exercício de sua profissão. Esse ponto é fundamental, de acordo com o autor, pois as reformas implementadas na Educação como reflexo das transformações na sociedade fizeram com que o sentido da profissionalização docente mudasse, de acordo com o que se viu na segunda seção, o que levou a uma polarização. Assim, por um lado, alguns estudiosos argumentam que houve uma desprofissionalização porque se perderam a autonomia e o controle interno sobre a docência. Por outro lado, pesquisadores dizem que o que ocorreu foi uma reprofissionalização, pois as tarefas habituais dos docentes foram ampliadas (MARCELO GARCÍA, 2001, p. 22).

Como exemplo dos estudiosos que defendem a desprofissionalização da docência, Sacristán (1999, p. 67) coloca que o *status* social dos professores passou de semiprofissão para um processo de proletarização. Seu argumento baseia-se em duas razões: primeiramente, o fato de que os docentes dependem de diretrizes político-administrativas que regulam o sistema educativo, de cuja definição não participam; em segundo lugar, porque os professores dependem das condições impostas pelos postos de trabalho para desenvolver sua atividade (SACRISTÁN, 1999, p. 71). Como consequência disso, o autor aponta que a autonomia dos professores é sempre relativa, isto é, limitada por regras predefinidas exteriormente a eles.

Como se viu na seção anterior, a falta de autonomia para conduzir a disciplina foi o quarto fator apontado pelos docentes virtuais participantes da pesquisa como dificultador da atuação na tutoria virtual. Tomando por base os argumentos de Sacristán (1999), essa falta de autonomia pode estar relacionada às condições impostas pelos

postos de trabalho, o que, no caso da docência na EaD, são dadas pela organização polidocente segundo o modelo adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP. Em outras palavras, embora tenha sido visto, no Capítulo 2, que os docentes virtuais avaliam como sendo boa sua interação com os demais membros, isso precisa ser construído ao longo da experiência na EaD, de acordo com o que foi discutido no Capítulo 3. Contudo, nem todos os docentes virtuais, conforme demonstrado na segunda seção, consideram que atuaram como docentes durante a mediação pedagógica no AVA e, nesse sentido, não reforçaram sua identidade profissional por meio dessa prática pedagógica. Em virtude disso, pode-se dizer que, para esses docentes, a atividade de tutoria representa uma desprofissionalização da docência, nos termos de Sacristán (1999). Selecionaram-se alguns Comentários (89, 90 e 91) representativos dessa postura, entre as entrevistas concedidas.

O tutor, então, ele tem, hoje ele tem o papel muito específico. Porque simplesmente aplicar aquilo que lhe passam, até hoje no curso em que eu estou tutorando, esse é o primeiro semestre em que o formador é que insere as atividades. Então, não é mais... já não há mais aquela base para o [...] tutor, para que ele coloque as coisas que ele acha que é importante, quer dizer, algo que ele quer dizer. Ele perdeu aquela ação, aquela forma individualizada até, de lidar com isso. Então, eu não sei se isso ainda é bom ou é ruim, mas foi uma grande mudança (Comentário 89 – Docente Virtual A).

Pois não somos nós que elaboramos as atividades e, algumas vezes, tenho dificuldade em entender quais os critérios que foram pensados pelo formador para proceder à correção (Comentário 90 – Docente Virtual E).

Eu penso que somos 50% de docente, pois não preparamos o material (Comentário 91 – Docente Virtual H).

Sendo assim, compreende-se, a partir dos comentários acima, que alguns docentes da Rede e-Tec Brasil/IFSP gostariam de ter maior participação na elaboração dos materiais didáticos, por exemplo, e, ainda, maior autonomia para intervir na plataforma virtual, contribuindo, assim, para otimizar sua ação mediadora no AVA. Contudo, compreende-se, também, que essas limitações à sua atuação decorrem do modelo de polidocência adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP.

Retomando os argumentos de Marcelo García (2009a), fica claro que os estudiosos que argumentam em favor da reprofissionalização da função docente veem a

ampliação do papel do professor como algo positivo, ou seja, consideram que os docentes podem realizar funções que ultrapassam os limites da sala de aula. Assim, a reprofissionalização refere-se às mudanças no papel docente no sentido da necessidade do trabalho colaborativo em equipe, do planejamento coletivo, da formação contínua pela prática profissional (MARCELO GARCÍA, 2009a, p. 115). No mesmo sentido, Imbernón (2004, p. 14) acrescenta que a profissionalização docente hoje, ou a reprofissionalização, deve abarcar novas funções para o papel do professor, como a motivação dos alunos para a construção do conhecimento, a luta contra a exclusão social, as relações com as comunidades em que se insere, a cooperação entre os indivíduos, entre outras.

Se, pela perspectiva da desprofissionalização, a polidocência e a atuação do tutor dentro dela são vistas negativamente, pelo olhar dos estudiosos da reprofissionalização, as características inerentes à docência virtual são consideradas positivas. Isso porque, pelo que é possível perceber na própria fala dos docentes investigados (Comentários 92, 93 e 94), por meio dessa atividade ampliam-se as possibilidades do trabalho docente, construindo saberes, de acordo com o que foi visto no Capítulo 3 e, ainda, trazendo esses novos saberes para a prática presencial, conforme se viu no quarto capítulo.

O educador independe do meio. [Na EaD] ampliam-se as possibilidades do educador. Diria que aumentaram as possibilidades de forma, mas não houve mudanças no conteúdo do papel do educador (Comentário 92 – Docente Virtual AE).

Na verdade o que mudou foram as novas formas de ensinar. Descobri outras possibilidades (Comentário 93 – Docente Virtual B).

Para mim mudou no sentido de adquirir experiências inovadoras, momentos e situações novas e com isso nos fazendo buscar mais conhecimento e aplicações diferentes para cumprir nossas atividades e atingir um desempenho melhor (Comentário 94 – Docente Virtual G).

Sobre as falas destacadas é possível dizer, também, tomando como base Contreras (2012) que representam uma postura reflexiva por parte desses docentes, os quais, partindo do contexto em que estão inseridos e das relações que estabelecem com os alunos, tornam a experiência como mediador do ambiente virtual de aprendizagem uma experiência formativa e favorável à construção da autonomia profissional. Na visão do referido autor, a autonomia “é uma forma de constituição e de vivência da própria identidade como docente, na busca e construção das relações profissionais que são

consequentes com as finalidades educativas” (CONTRERAS, 2012, p. 232). Sendo assim, compreende-se, em última instância, que a tutoria virtual representa, para os docentes cujas falas foram destacadas, bem como para 82% dos 83 docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP participantes da pesquisa, de acordo com o que se viu na segunda seção, uma oportunidade de reprofissionalização e, ainda, de formação da autonomia profissional.

Viu-se, nesta subseção, que a autonomia no exercício da profissão é um elemento importante para se pensar o desenvolvimento profissional docente e, como consequência, o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência. Nesse sentido, os dados analisados demonstraram que alguns docentes consideram que perdem a autonomia na docência virtual, pois não participam de todas as etapas que envolvem o trabalho docente. Isso se deve, conforme se discutiu, à organização polidocente do trabalho na modalidade EaD. Por outro lado, outros docentes demonstram que ampliaram sua concepção de docência e construíram autonomia a partir de uma postura reflexiva diante do contexto em que atuam na docência virtual.

5.4 A carreira como desenvolvimento profissional docente

Outra maneira de analisar o desenvolvimento profissional docente é a partir do conceito de “carreira”, e, para tanto, toma-se como referência os estudos de Huberman (1992). Segundo o autor, a carreira desenvolve-se como um processo no qual é possível identificar sequências dentro de uma mesma profissão ou de pessoas em profissões diferentes. Contudo, o autor enfatiza que as sequências da carreira, mesmo sendo válidas como categorias de análise teórica, não devem ser tomadas como lineares e determinantes, isto é, no sentido de que sejam vividas sempre na mesma ordem ou de que todos os que fazem parte de uma profissão passem por todas elas (HUBERMAN, 1992, p. 37).

Tendo em vista os estudos de Huberman (1992) e considerando apenas a idade cronológica dos participantes da pesquisa, pode-se dizer que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP se encontram, em sua maioria, em início de carreira, conforme assinalado no Capítulo 1. Já se for observado o tempo de experiência na educação presencial e na EaD, a situação passa a ser a seguinte: no que diz respeito ao tempo de

experiência na educação presencial, a maior parte dos respondentes (71,08%) possui mais de cinco anos de experiência, mas, no que se refere à EaD, a maior porcentagem (93,97%) afirmou ter, no máximo, cinco anos de experiência⁶⁷. Tais dados indicam, baseando-se em Huberman (1992), que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP se encontram em início de carreira quanto à modalidade EaD, e, assim, essa experiência pode ser interpretada como uma fase de exploração de um novo papel dentro da carreira docente desses profissionais. Além disso, Huberman (1992, p. 39) esclarece que, durante o início da carreira, os indivíduos podem passar por fases de “sobrevivência” e de “descoberta”. À fase da sobrevivência corresponderia o “choque do real”, ou seja, ao momento em que o professor se confronta com a complexidade da profissão diante da realidade do seu exercício. Já o aspecto da “descoberta” pode ser verificado no entusiasmo por estar diante de uma situação de responsabilidade. Ambos os aspectos – sobrevivência e descoberta – ocorrem simultaneamente, de acordo com o autor, mas o segundo permite vivenciar o primeiro.

No que diz respeito às fases acima descritas, destacaram-se algumas falas dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP.

Para mediar e interagir adequadamente com os alunos (muitos), tendo um compromisso real com o aprendizado e com o envolvimento deles, é trabalhoso e penoso (Comentário 95 – Docente Virtual L).

Como todo trabalho a tutoria virtual é trabalhosa. Engana-se quem imagina que ser tutor a distância é tranquilo, pois para realizar um bom trabalho é preciso dedicação e comprometimento com o programa e com os alunos (Comentário 96 – Docente Virtual W).

Eu classificaria esse trabalho como motivador e desafiador (Comentário 97– Docente Virtual Z).

Muito significativa para mim [a experiência na tutoria virtual]. Uma experiência nova, porém, tranquila (Comentário 98 – Docente Virtual AA).

Um pouco de dificuldade em virtude da falta de sistematização das disciplinas, ou seja, cada uma com metodologias muito distintas das outras. Nesse sentido, o tutor vai redescobrir a plataforma a cada disciplina que se inicia. Por um lado, isso é bom, sempre aprendemos

⁶⁷ Foi incluído na soma o percentual de docentes virtuais que afirmou não ter experiência na EaD.

coisas novas, por outro, ainda que eu receba suporte virtual, sempre traz a ideia de isolamento e a fatídica pergunta: será que é isso que esperam de mim? (Comentário 99 – Docente Virtual O).

Nos Comentários 95 e 96, identificam-se claramente aspectos que podem ser relacionados à fase de “sobrevivência”, uma vez que os docentes virtuais ressaltam as impressões negativas que tiveram acerca da tutoria, confrontando a ideia inicial que tinham sobre a atividade com o exercício diário dela. Assim, o uso de adjetivos como “trabalhoso” e “penoso” pelo Docente Virtual L e as palavras do Docente Virtual W demonstram que houve um conflito entre o que esses docentes pensavam sobre a atuação como tutor na modalidade EaD antes e depois de ingressarem.

Contudo, pelos Comentários 97 e 98, ressaltam-se aspectos relativos à “descoberta”, pois os docentes virtuais utilizam palavras que traduzem seu entusiasmo inicial com a atividade de tutoria, caracterizando-a como uma experiência motivadora, desafiadora, significativa e tranquila.

Já o Comentário 99 deixa transparecer, por um lado, a “descoberta” de novos conhecimentos, especialmente relacionados ao uso da plataforma de estudos e à atuação como mediador na modalidade e, por outro, a insegurança e a preocupação consigo próprio do Docente Virtual O em relação às expectativas sobre sua atuação como tutor virtual, algo também característico da fase de “sobrevivência”, segundo Huberman (1992, p. 39).

Assim sendo, e retomando o que foi colocado anteriormente, é possível dizer que, no que se refere aos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP participantes desta investigação e tendo como critério o tempo de experiência na modalidade EaD, a maior parcela encontra-se numa fase de exploração da carreira docente virtual. Nessa fase, a experiência pode caracterizar-se pela “sobrevivência” e “descoberta” diante da prática pedagógica cotidiana dessa atividade. Além disso, segundo Huberman (1992), a fase de exploração seria seguida pela estabilização, caracterizada pelo compromisso definitivo e pela tomada de responsabilidades.

Embora os dados apresentados no Capítulo 1 tenham mostrado que 18% dos docentes virtuais que responderam o questionário *on-line* afirmaram não estar mais ativos na tutoria, os limites desta investigação não permitirão acompanhar os demais ao longo do tempo para saber se permanecerão na docência virtual. Contudo, considerando

os aspectos investigados nesta pesquisa e, especialmente, os discutidos neste capítulo, depreende-se que a experiência na docência virtual é vista como formadora por parte dos docentes virtuais participantes, contribuindo para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência, o que leva a pensar que permanecerão exercendo essa atividade.

5.5 Considerações parciais sobre o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência do docente virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo visaram identificar e relacionar os principais elementos que, durante a sua prática pedagógica na EaD, contribuem para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência dos docentes virtuais pesquisados. Para tanto, a pesquisa da literatura especializada demonstrou que esse amadurecimento/ressignificação pode ser compreendido a partir do debate em torno da profissionalização da docência, o qual envolve, por sua vez, as noções de identidade e desenvolvimento profissional.

Desse modo, acerca da identidade profissional docente, pode-se considerar que 82% dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP amadureceram/ressignificaram sua concepção docente a partir da experiência pedagógica na EaD, apontando semelhanças na docência em ambas as modalidades e, ainda, assumindo que a tutoria virtual é docência. Entre os comentários positivos, são apontadas as experiências presenciais, os conhecimentos da base necessária ao exercício da docência, especialmente o conhecimento pedagógico do conteúdo, elementos comparativos entre a concepção tradicional do papel docente e uma mais condizente com o contexto contemporâneo como fatores relevantes. Já os 18% restantes não apontaram um amadurecimento/ressignificação da concepção docente, pois demonstram ainda manter uma postura mais relacionada ao papel do professor como aquele que transmite informações. Quanto a isso, os comentários negativos são sustentados, primordialmente, na falta de autonomia para a elaboração de materiais, no planejamento e preparação das aulas e na proposição de atividades e avaliações. Além disso, os docentes que não se identificaram com a docência virtual revelam, em suas falas, que as funções atribuídas à tutoria não seriam atribuições docentes.

A satisfação em relação ao desempenho da atividade de tutoria também foi objeto de análise, e os dados revelaram que 77% dos docentes virtuais que participaram da investigação avaliaram-na como “boa” ou “muito boa”. Dessa informação, pode-se concluir que, de forma geral, os docentes da Rede e-Tec Brasil/IFSP reforçaram sua identidade profissional a partir da experiência na EaD. Alguns elementos destacados como favorecedores dessa avaliação foram: o compromisso pessoal com a carreira, a disposição em aprender a partir do exercício da profissão e o reconhecimento dos pares. Contudo, embora o resultado tenha sido, em sua maior parte, positivo em relação à satisfação quanto ao trabalho realizado na tutoria virtual, os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP revelaram dificuldades enfrentadas em aspectos como a adaptação à modalidade EaD e ao novo formato de promover o ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional como elemento para se analisar o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência, o primeiro ponto colocado em análise foi o motivo pelo qual os docentes virtuais colaboradores da pesquisa quiseram ingressar na EaD. Quanto a isso, verificou-se que o aprimoramento profissional foi o principal motivo, sendo apontado pela maioria dos respondentes (58 tutores virtuais) do questionário *on-line*. Disso se depreende que a mediação pedagógica no AVA é vista, por esses docentes, como uma oportunidade de desenvolvimento na profissão, e, sendo assim, a partir dessa experiência é possível amadurecer ou ressignificar a concepção que se tem da docência. Contudo, o aumento dos rendimentos salariais apareceu em terceiro lugar, sendo apontado por 48 docentes virtuais como o motivo mais importante para o ingresso na modalidade. Tal dado pode ser pensado, a partir de Lüdke e Boing (2007), como um indício de que a situação da profissão docente hoje é de precarização no sentido da perda do prestígio e da baixa remuneração.

Considera-se de extrema importância esse último dado, uma vez que a partir dele é possível inferir que, na possibilidade de surgir uma oportunidade de trabalho que ofereça melhor remuneração, provavelmente esses profissionais deixarão a docência virtual. Tal hipótese é reforçada pelo resultado obtido quando se solicitou que os docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP apontassem os três fatores relativos ao trabalho docente que mais dificultavam a atuação como tutor virtual. O que se percebeu,

nos dados coletados, foi que o baixo valor da bolsa é o principal dificultador, pois foi a opção escolhida por 47 docentes virtuais.

Ainda no que concerne ao desenvolvimento profissional, viu-se que, no debate que polariza a desprofissionalização e a reprofissionalização da docência, a autonomia é um ponto relevante. Nesse sentido, os dados coletados com esta investigação demonstraram que alguns docentes virtuais consideram ter perdido autonomia ao exercer a tutoria, uma vez que não participam de todas as etapas do trabalho docente. Assim, pode-se dizer que a prática pedagógica na EaD é vista como uma desprofissionalização da docência para esses professores. No entanto, outros docentes entrevistados afirmam ter ampliado sua concepção de docência a partir da prática como mediador do processo de ensino-aprendizagem, do que se conclui que, para esses, houve uma reprofissionalização. Nessa reprofissionalização, a construção da autonomia docente é favorecida, pois tendo uma postura reflexiva diante do contexto em que atuam, qual seja da educação mediada pelas tecnologias digitais, os docentes virtuais aprimoram-se profissionalmente, aprendendo com a prática.

Finalmente, a análise sobre os principais elementos que, durante a sua prática pedagógica na EaD, contribuem para o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP tomou como referência Huberman (1992) e o conceito de carreira para a compreensão do desenvolvimento profissional. Dessa maneira, tendo como critério o tempo de experiência na EaD, concluiu-se que a maior parcela dos participantes da pesquisa (93,97%) encontra-se numa fase de exploração da carreira docente na modalidade virtual. Sendo assim, passam por experiências de sobrevivência e de descoberta. Após essa fase, viria a estabilização, cujas características são o compromisso definitivo e a tomada de responsabilidades. Embora os limites desta investigação não permitam acompanhar a carreira profissional dos docentes pesquisados, depreende-se, considerando as análises realizadas ao longo dos capítulos, que a prática pedagógica na EaD é vista como formadora, e, portanto, é possível pensar que esses docentes permanecerão na docência virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES NA DOCÊNCIA A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conforme o leitor pôde acompanhar ao longo do texto, o aprendizado da docência é contínuo, iniciando antes da formação inicial, ainda nos tempos de estudante, período em que o futuro professor convive com crenças e representações acerca da profissão. Durante a graduação, porém, o docente já começa a construir os saberes que serão base para seu exercício profissional, os quais se relacionam, principalmente, ao conhecimento do conteúdo específico e ao conhecimento pedagógico em geral. Em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, como o leitor pôde ver, sua formação se dá, primordialmente, pela prática da docência, a qual contribui, também, para ampliar os conhecimentos anteriormente mencionados. Compreende-se, então, que, nesse processo de formação contínua, o docente amadurece/ressignifica a concepção que tem sobre seu trabalho e, ainda, desenvolve-se profissionalmente. No entanto, o leitor pôde observar que esse processo de formação contínua depende de uma postura reflexiva, por parte do docente, diante das situações que vivencia em seu dia a dia e nas interações com seus alunos.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa empreendida teve como objetivo geral analisar as transformações que ocorrem na docência a partir da prática pedagógica cotidiana na EaD, especialmente a que se dá mediada pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, a experiência pedagógica como mediador do processo de ensino-aprendizagem nos ambientes virtuais, ou seja, como tutor virtual, foi considerada como um elemento que favorece a formação continuada da docência. Para tanto, investigaram-se os docentes virtuais que atuam nos cursos de Administração, Informática para a Internet e Profucionário oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) por meio da Rede e-Tec Brasil.

Mesmo que os resultados obtidos pelas análises realizadas estejam expostos em cada capítulo deste texto, considera-se válido destacar, para o leitor, alguns vistos como mais relevantes. O primeiro deles diz respeito ao perfil dos docentes virtuais pesquisados,

especialmente em relação ao sexo. Conforme o leitor pôde perceber, ao contrário do que comumente ocorre na profissão docente, observa-se, na docência virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP, a predominância dos homens (59%) em relação às mulheres (41%). Contudo, um olhar mais apurado sobre os dados revela que, tendo como critério apenas a formação em licenciatura, a maioria (65% do total de 26 pessoas que são apenas licenciadas) é do sexo feminino. Embora os limites desta pesquisa não tenham permitido uma análise aprofundada desses resultados, tendo sido feitas apenas articulações com a formação por área de conhecimento e o curso em que atuam os docentes, a pesquisadora considera relevante enfatizá-los em estudos posteriores sobre o gênero na docência em geral e na virtual, em particular.

O segundo dado que chamou a atenção também se refere ao perfil dos docentes virtuais pesquisados e está relacionado à faixa etária. Quanto a isso, a pesquisa revelou, conforme conferido pelo leitor, que a maior parte (43%) possui entre 25 e 35 anos, o que, analisado à luz dos estudos de Huberman (1992), indica que esses docentes estão em início de carreira e, portanto, ainda têm muitos saberes a serem formados sobre a profissão docente, inclusive a partir da experiência na docência virtual.

Ainda tomando Huberman (1992) como referência, no que diz respeito ao tempo de experiência na EaD, observou-se que a maior porcentagem (93,97%) se encontra numa fase de exploração da docência virtual, e, assim, esses docentes estão vivenciando experiências de sobrevivência e de descoberta sobre a modalidade.

Outra informação que se destaca é relativa à interação estabelecida com os demais membros da polidocência. Acerca dessa relação, o leitor acompanhou que os docentes virtuais pesquisados avaliaram-na, de modo geral, como “boa”, “muito boa” ou “excelente”. Considera-se de extrema relevância esse apontamento, pois, nas análises decorrentes, viu-se que essa interação, a qual envolve o trabalho coletivo de forma cooperativa e colaborativa, é construída pela prática pedagógica na EaD, favorecendo ao docente a ruptura com o isolamento característico de sua profissão.

Sobre os conhecimentos que compõem a base necessária ao exercício da docência, notaram-se alguns dados: acerca do conhecimento do conteúdo específico, viu-se que os docentes da Rede e-Tec Brasil/IFSP possuem uma formação condizente com os cursos em que atuam, e, além disso, observou-se que 82% dos participantes da pesquisa

avaliaram como sendo de extrema importância esse conhecimento para a atuação como mediador pedagógico no ambiente virtual. Verificou-se, ainda, que 8% dos pesquisados ampliaram esses saberes durante a experiência como tutor virtual.

Em relação ao conhecimento pedagógico geral, o leitor observou duas situações: primeiro, que 58% dos 83 docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP indicaram ter formação inicial em cursos de licenciatura, o que significa que já ingressaram na docência virtual com saberes pedagógicos constituídos. Mas, mesmo assim, 12% dos docentes pesquisados apontaram ter formado saberes relativos ao conhecimento pedagógico em geral durante a prática pedagógica na EaD. A segunda situação referiu-se aos 40% dos 83 docentes virtuais que ingressaram na docência em geral apenas com saberes disciplinares. Quanto a eles, depreendeu-se que o conhecimento pedagógico em geral foi construído por meio de cursos de formação continuada ou pela prática profissional da docência.

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, tendo em vista que ele é aprendido no exercício profissional e aprimorado no processo de reflexão sobre a prática docente, o leitor pôde perceber que a prática pedagógica na EaD permitiu ao docente reconstruí-lo e ampliá-lo. Sendo assim, os principais saberes construídos durante essa experiência foram, segundo os docentes investigados: conhecimentos e saberes relativos às tecnologias digitais e ao ambiente virtual de aprendizagem (25%), conhecimentos e saberes relativos à modalidade de educação a distância (16%) e conhecimentos e saberes relativos à linguagem e à comunicação escrita (15%).

Considera-se pertinente apontar, também, que, na percepção dos docentes pesquisados, a tutoria é compreendida como docência, e, nesse sentido, como o papel do docente é ampliado para tornar-se mais adequado ao contexto contemporâneo, o do tutor também é. A partir disso, o leitor acompanhou, nas falas dos docentes virtuais investigados, elementos os quais confirmam que, na mediação pedagógica no AVA, eles atuam como professores e educadores, além de desenvolverem outros papéis como administrativo e organizacional, social, pedagógico e intelectual e tecnológico.

Outro ponto que vale a pena assinalar refere-se à percepção dos docentes virtuais sobre aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, após atuar como tutor virtual. Quanto a isso, verificou-se que, antes de atuar na EaD, os docentes tinham

uma concepção de ensino-aprendizagem mais próxima do modelo transmissor do conhecimento. Contudo, após a experiência na modalidade, observou-se que essa postura foi alterada em favor de uma concepção pedagógica mais condizente com as exigências do contexto educacional contemporâneo. Inclusive, os docentes apontaram diversas práticas que foram inseridas em suas aulas presenciais após a vivência como mediador pedagógico do processo de ensino-aprendizagem a distância.

Acerca da concepção sobre a docência, considera-se importante enfatizar que a análise dos dados apontou que a prática pedagógica na EaD favoreceu o amadurecimento/ressignificação da concepção docente para 82% dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP. No entanto, 18% dos docentes pesquisados ainda não veem a tutoria virtual como docência, mantendo uma postura mais relacionada ao papel do professor como aquele que transmite informações.

Já em relação ao desenvolvimento profissional, o leitor pôde observar que o aprimoramento profissional foi o principal motivo para o ingresso na docência virtual, sendo apontado pela maioria dos participantes (58 tutores virtuais). O leitor verificou, também, que o aumento dos rendimentos salariais apareceu em terceiro lugar, sendo apontado por 48 docentes virtuais como o motivo mais importante para o ingresso na modalidade. Esse dado, associado à informação de que 100% dos docentes da Rede e-Tec Brasil/IFSP que participaram da pesquisa possuem outra fonte de renda além da tutoria, leva à compreensão de que a profissão docente passa por uma situação de precarização, conforme Lüdke e Boing (2007).

Tendo em vista todas as análises realizadas ao longo desta pesquisa, considera-se, ao final, mas não de modo definitivo, que a prática pedagógica na EaD transforma a docência, pois, a partir dela, o docente tem a possibilidade de rever a base de conhecimento necessária à sua profissão, inclusive ampliando-a com a construção de novos saberes, especialmente os relacionados ao uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, às interações com seus pares, ao planejamento de aulas mais interativas e motivadoras para os alunos, entre outros. E, ao transformar a docência, a prática pedagógica na EaD também oferece elementos para que o docente reflita sobre seu papel na sociedade, amadurecendo/ressignificando a concepção que tem a respeito de sua profissão. Além disso, a prática pedagógica na EaD pode constituir-se numa

oportunidade para o desenvolvimento profissional docente quando compreendida como uma reprofissionalização da docência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 78).
- BEZERRA, M. A.; CARVALHO, A. B. G. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. p. 233-258. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2013.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.
- BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 fev. 1998.
- _____. Decreto nº 6.031, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007.
- _____. Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- _____. Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Seção 1, p. 01.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Orientações Gerais**. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: MEC/SES, 2010a.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010**. Altera a Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil). 2010b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3400-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18-de-16-de-junho-de-2010>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Secretaria de Educação a Distância. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. Edital nº 01, de 25 de abril de 2007. Edital de seleção de projetos de cursos de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade de Educação a Distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 abr. 2007. Seção 3, p. 60.

BRIGGS, S. Changing roles and competencies of academics. **Active Learning in Higher Education**, Scotland, v. 6, n. 3, p. 256-268, 2005.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO. **Proposta de curso técnico em Administração de nível médio a distância**. Sertãozinho, set./nov. 2007a.

_____. **Proposta de curso técnico em Informática de nível médio a distância**. Sertãozinho, set./nov. 2007b.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEL VECCHIO, R.A **experiência na formação do professor que atua em ambientes virtuais**. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA [*on-line*], 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/compet%C3%Aancia>>. Acesso em: 26 out. 2013.

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

EMERENCIANO, M. S. J.; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. Ser presença como educador, professor e tutor. **Colabor@**: Revista Digital da CVA [*on-line*], v. 1, n. 1, ago. 2001.

Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

FONSECA, D. C. L.; FERREIRA, S. L. A formação do professor e as tecnologias da informação e comunicação: desafios contemporâneos. **Revista da Faced**, Salvador, n. 10, p. 61-72, 2006.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Sion (Suisse): Institut International des Droits de 1º Enfant, 2005. p. 1-11.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GOULÃO, M. F. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? In: BARROS, D. M. V.; NEVES, C.; SEABRA, F. et al. (Org.) **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: E-book, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/53937491/e-Book-Completo-FINAL>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustância: el conocimiento de la materia para la enseñanza. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-25, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (Brasil). **Edital nº 465, de 05 de agosto de 2010**. Disponível em: <www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Edital nº 063, de 21 de junho de 2011**. Disponível em: <www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Edital nº 179, de 05 de julho de 2012**. Disponível em: <www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Edital nº 040, de 13 de fevereiro de 2013**. Disponível em: <www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D. de e CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.p. 95-106.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007. Edição especial.

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

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Disponível em:<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b. Disponível em: <<http://sisifo.ipce.ul.pt>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

_____. La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In: MARCELO GARCÍA, C. et al. (Org.). **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 9-26.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MESA, L. M. La construcción del conocimiento en la enseñanza. In: MARCELO GARCÍA, C. et al. (Org.). **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 47-83.

MIGLIORANÇA, F. Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes. 2010. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Elementos básicos para contrato de trabalho docente na Educação a Distância: reflexões sobre a tutoria como profissão. **Extra-classe**: Revista de Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 3, p. 11-22, 2010a.

_____. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C.

(Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010b. p. 23-40.

MILL, D.; FIDALGO, F. A internet como suporte técnico para coleta de dados para pesquisas científicas. **Vertentes**: revista da UFSJ, São João Del-Rei, n. 29, p. 1-19, 2007.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. Múltiplos enfoques sobre a *polidocência* na Educação a Distância virtual. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.p. 13-22.

MILL, D.; OTSUKA, J. L.; OLIVEIRA, M. R. G.; ZANOTTO, M. A. C. Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. In: MACIEL, C. (Org.). **Educação a Distância**: ambientes virtuais de aprendizagem em foco. Cuiabá: EdUFMT, 2013a.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual. In: MILL, D.; MACIEL, C. (Org.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013b. p. 103-124.

MILL, D.; SANTIAGO, C. F.; VIANA, I. S. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista Extra-Classe**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 56-73, fev. 2008.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. P. O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 2, v. 2, n. 4, p. 112-127, ago./dez. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

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

MOREIRA, M. G. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 370-378.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

OLIVEIRA, M. O. R. et al. Uma comparação entre entrevistas *face to face* e entrevistas *on-line* via *chat*, aplicando-se a técnica *laddering*. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 25, n. 75, p. 57-72, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 59-74.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], v. 1, n. 12, p. 5-21, set./out./nov./dez. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. Novas competências profissionais para ensinar. In: _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 11-19.

PETERS, O. **A Educação a Distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PIMENTA, S. G. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-24.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PRADO, E. Da formação por competências à pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, L. R. C.; MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. A docência virtual *versus* presencial sob a ótica dos professores. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 41-58.

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. Ensino superior, tutoria *online* e profissão docente. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Lindóia. **Anais...** Lindóia: UAB-FNDE-UFSCar, 2009, p. 243-258.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 50-118, set. 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals thinking action. New York: Basic Books, 1983.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010.

_____. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2013.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-28, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher [on-line]**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

SILVA, M. B. O processo de construção de identidades individuais e coletivas do “ser-tutor” no contexto da educação a distância, hoje. 2008. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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, 2010. CD-ROM.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2007.

WOOD JR., T. Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 6-18, set./out. 1992.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 maio 2012.

ANEXO A: PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Transformações na docência a partir da prática pedagógica na Educação a Distância

Pesquisador: Luciane Penteado Chaquime

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 06152412.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 264.065

Data da Relatoria: 14/05/2013

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de dissertação foi delineado a partir de motivações pessoais decorrentes do contato direto com uma política pública de democratização do acesso à educação profissional de nível médio, qual seja, o Sistema e-Tec Brasil. Para que essa política seja concretizada cotidianamente é necessária uma engrenagem movida por um coletivo de profissionais da docência, dentre os quais o tutor virtual é peça fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral do presente projeto é analisar as transformações que ocorrem na docência a partir da prática pedagógica na EaD e a arena para a Investigação empírica será a Rede e-Tec Brasil.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos a serem alcançados com o desenvolvimento da pesquisa são: Identificar e analisar possíveis discrepâncias existentes entre o perfil prescrito e o perfil real dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil. Mapear saberes e competências adquiridos pelo docente ao longo da experiência pedagógica na EaD, identificando a sua natureza. Identificar e relacionar os principais elementos que, durante a sua prática pedagógica na EaD, contribuem para o amadurecimento da

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 204.025

concepção de docência dos educadores virtuais. Analisar a percepção dos docentes virtuais em relação as transformações que a sua prática pedagógica sofreu ao longo da experiência na EaD.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa realizada na esfera educacional com abordagem qualitativa-quantitativa, os principais desconfortos que podem surgir relacionam-se à aplicação do questionário e da entrevista. Tais instrumentos de coleta de dados serão elaborados com questões abertas e fechadas e, assim, eventualmente, poderão gerar constrangimento ao abordarem aspectos pessoais e profissionais da vida particular do entrevistado.

Benefícios:

Tendo como pressupostos, primeiramente, que a Educação a Distância é uma nova modalidade de ensino que ganha cada vez mais espaço na sociedade da Informação; em segundo lugar, que o tutor virtual é um novo e importante agente educacional que surge em decorrência da forma como se dá a docência na EaD e, finalmente, que a Rede e-Tec Brasil é uma política pública em expansão não apenas no estado de São Paulo, mas por todo o território nacional, o projeto de dissertação que ora se apresenta, após ser desenvolvido e concluído, trará, como resultado, novas contribuições para a compreensão dos processos educacionais mediados pelas tecnologias de comunicação e informação, bem como o perfil profissional e as práticas pedagógicas do tutor virtual como docente nesse novo cenário educacional e, mais especificamente, no ensino médio de nível técnico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Atualizar cronograma de execução.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto de acordo com a Resolução 195/96.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9883	E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 204.005

Considerações Finais a critério do CEP:

SÃO CARLOS, 25 de Maio de 2013

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9883 E-mail: cep@ufscar.br

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Transformações na Docência a partir da Prática Pedagógica na Educação a Distância*.
2. A Educação a Distância (EaD) configura-se como uma modalidade educacional que se destaca, cada vez mais, na atual fase de desenvolvimento capitalista e sua expansão gera mudanças nas formas de atuação docente e na própria docência. Nesse sentido, torna-se relevante enfocar essas transformações para que sejam analisadas e compreendidas.
 - a. Você foi selecionado por fazer parte do conjunto dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil que atuam, ou já atuaram, nos cursos de Informática para a Internet, Administração e Profucionário oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), e sua participação não é obrigatória;
 - b. Os objetivos deste estudo são: identificar e analisar possíveis discrepâncias existentes entre o perfil prescrito e o perfil real dos docentes virtuais da Rede e-Tec Brasil; mapear os saberes e competências adquiridos pelo docente ao longo da experiência pedagógica na EaD, identificando a sua natureza; identificar e relacionar os principais elementos que, durante a sua prática pedagógica na EaD, contribuem para o amadurecimento da concepção de docência dos docentes virtuais; analisar a percepção dos docentes virtuais em relação às transformações que a sua prática pedagógica sofreu ao longo da experiência na EaD;
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá, primeiramente, em responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas visando levantar o perfil real dos docentes virtuais que atuam, ou já atuaram, nos cursos da Rede e-Tec Brasil oferecidos pelo IFSP. Posteriormente, caso concorde em contribuir com os objetivos dessa investigação, você será entrevistado para que seja possível identificar e mapear os saberes e competências adquiridos pelo docente virtual a partir de sua prática pedagógica na EaD.
3. Por se tratar de uma pesquisa realizada na esfera educacional com abordagem qualitativa-quantitativa, os principais desconfortos que podem surgir se relacionam à aplicação do questionário e da entrevista. Tais instrumentos de coleta de dados serão elaborados com questões abertas e fechadas, conforme já mencionado e, assim, eventualmente, poderão gerar constrangimento ao abordarem aspectos pessoais e profissionais da vida particular do entrevistado. Contudo, as informações coletadas junto aos que livremente se dispuserem a responder o questionário e participar da entrevista trarão elementos relevantes para a compreensão da docência na modalidade da Educação a Distância.
 - a. Como forma de minimizar os possíveis constrangimentos gerados com a aplicação do questionário e da entrevista, as identidades de todos os participantes serão mantidas em sigilo durante as fases da pesquisa, inclusive na redação da dissertação final.
4. Esta pesquisa realiza-se no âmbito de um programa de pós-graduação, no nível de mestrado, numa instituição de ensino pública. Portanto, será acompanhada, em todas as suas fases, por um professor orientador, com título de doutor em Educação.
5. Você, assim como todos os demais participantes que se dispuserem a contribuir com os objetivos dessa pesquisa, acima explicitados, tem assegurado o direito de obter esclarecimentos, a qualquer tempo, acerca dos procedimentos metodológicos adotados, a forma de armazenamento das informações coletadas pelos instrumentos e o andamento da investigação. Para tanto, bastará entrar em contato com o pesquisador responsável.
6. Além disso, você, como sujeito da investigação proposta, possui total liberdade para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer penalização ou prejuízo de nenhuma ordem. Desse modo, esclarece-se que:
 - a. A qualquer momento, você poderá desistir de participar dessa investigação e retirar seu consentimento;
 - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual está inserida essa pesquisa de mestrado.
7. Conforme assinalado acima, o sigilo em relação à identidade do participante será mantido em todas as fases da investigação de modo a assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Assim, afirma-se o compromisso de que:

- a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação;
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Sendo assim, o pesquisador responsável compromete-se a proteger as informações coletadas, uma vez que o acesso a elas é restrito ao pesquisador e seu orientador na instituição proponente. O pesquisador responsável compromete-se, ainda, a preservar a identidade do participante, não mencionando nomes na redação e divulgação dos resultados da pesquisa.
8. A participação nessa pesquisa não implicará em quaisquer despesas ou gastos por parte do participante. Contudo, caso eventuais despesas possam decorrer de sua participação, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável.
9. Em caso de eventuais danos que possam ocorrer em decorrência da participação na pesquisa, a indenização será garantida conforme decisão judicial ou extrajudicial.
10. Você receberá uma cópia deste termo, no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Luciane Penteado Chaquime
Rua Humaitá, 364, São José – Araraquara/SP
luciane.penteado@gmail.com
(16) 99228-2826

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

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

0 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PERGUNTAS SOBRE O PERFIL PESSOAL:

1 – Você é do sexo:

- . Feminino
- . Masculino

2 – Seu estado civil atualmente é:

- . Solteiro(a)
- . Casado(a)
- . Separado(a)/divorciado(a)
- . Viúvo(a)

3 – Em qual faixa etária você está?

- . Menos de 25 anos
- . De 25 a 35 anos
- . De 36 a 45 anos
- . De 46 a 55 anos
- . Mais de 55 anos

4 – Em relação à tutoria virtual na Rede e-Tec Brasil/IFSP atualmente você está:

- . Ativo
- . Inativo

5 – Em qual curso da Rede e-Tec Brasil/IFSP você atua ou atuou?

- . Administração
- . Informática para a Internet
- . Profucionário

6 – Você tem filhos de até 12 anos residindo com você?

- . Sim
- . Não

6.1 – Em caso afirmativo, quantos?

7 – Você possui outra fonte de renda além da tutoria?

- . Sim
- . Não

7.1 – Em caso afirmativo, poderia nos informar que outros trabalhos realiza?

QUESTÕES SOBRE O OBJETIVO 1: O PERFIL DO TUTOR VIRTUAL DA REDE E-TEC BRASIL/IFSP

8 – Quando começou a atuar na Rede e-Tec Brasil/IFSP como tutor virtual, você era:

- . Estudante de pós-graduação
- . Docente do IFSP
- . Técnico-administrativo do IFSP
- . Docente da rede estadual de ensino
- . Docente da rede municipal de ensino

9 – Qual sua formação?

- . Sou licenciado
- . Sou bacharel
- . Sou tecnólogo
- . Sou técnico de nível médio
- . Tenho nível médio regular

9.1 – Em que área do conhecimento você se formou?(Se teve formação em mais de uma área, indique-as)_____

10 – Antes de iniciar a tutoria virtual, você recebeu algum tipo de formação para atuar na EaD?

- . Sim
- . Não

10.1 – Em caso afirmativo, por favor, comente sua resposta ou informe o tipo de formação que recebeu para atuar na EaD: _____

11 – Qual sua maior titulação atualmente?

- . Sou pós-doutor
- . Sou doutor
- . Sou mestre
- . Sou especialista
- . Sou graduado
- . Tenho nível médio

12 – Você possuía alguma experiência em EaD antes de atuar como tutor virtual da Rede e-Tec Brasil/IFSP?

- . Fui tutor virtual em outra instituição
- . Fui professor dessa modalidade
- . Fui aluno dessa modalidade
- . Não, essa é/foi minha primeira experiência em EaD

13 – Além de ser tutor, você realiza (ou já realizou) outras atividades docentes? Escolha na(s) que mais se adéque(m):

- . Não, não possuo experiência docente anterior à tutoria
- . Sim, possuo experiência docente no ensino superior presencial
- . Sim, possuo experiência docente no ensino superior a distância
- . Sim, possuo experiência docente no ensino médio
- . Sim, possuo experiência docente no ensino técnico
- . Sim, possuo experiência docente no ensino fundamental

13.1 – Descreva brevemente suas experiências docentes mais significativas.

14 – No total, quanto tempo de experiência docente você possui?

	Não possuo experiência	1 semestre	1 ano	2 anos	3 anos	De 3 a 5 anos	Mais de 5 anos
Na educação presencial							
Na EaD							

QUESTÕES SOBRE O OBJETIVO 2: SABERES E COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS COM A EXPERIÊNCIA NA EaD

15 – Quanto tempo de experiência você possui na tutoria virtual dos cursos da Rede e-Tec Brasil/IFSP?

- . Menos de um semestre
- . Um semestre
- . Dois semestres
- . Dois a quatro semestres
- . Mais de quatro semestres

16 – Após sua experiência na EaD, como você avalia o trabalho de tutoria virtual? Por favor, faça comentários sobre sua resposta.

- . Nem fácil e nem difícil
- . Muito difícil
- . Muito fácil
- . Fácil

. Difícil

17 – Dentre os fatores abaixo, quais, em sua opinião, mais dificultam a atuação do tutor virtual? Escolha até 3 opções.

- . Falta de tempo para corrigir as atividades na plataforma do curso
- . Volume de trabalho elevado (sobrecarga de atividades)
- . Desconhecimento dos recursos tecnológicos necessários à tutoria
- . Falta de interação com o professor da disciplina
- . Falta de autonomia para conduzir a disciplina (dependência do professor)
- . Desconhecimento do AVA e de suas ferramentas
- . Falta de organização do tempo para conciliar a tutoria e outro emprego
- . Pouco tempo para atividades de lazer e para o contato com a família e os amigos por causa da tutoria virtual
- . Baixo valor da bolsa(ou salário) recebida pela atuação como tutor virtual
- . Desconhecimento do conteúdo da disciplina em que atua como tutor
- . Desconhecimento da proposta pedagógica do curso
- . Ausência de direitos trabalhistas (décimo terceiro, férias etc.) em virtude do contrato temporário de trabalho
- . Outros: _____

18 – Avalie os saberes e competências necessários ao tutor virtual, atribuindo-lhes notas de 1 a 5 (considere 1 = pouco importante e 5 = muito importante)

	1	2	3	4	5
Conhecer os recursos tecnológicos com os quais trabalha					
Conhecer as ferramentas do AVA					
Conhecer o perfil dos alunos e suas dificuldades					
Dominar o conteúdo da disciplina que tutoria					
Ter ciência da proposta pedagógica do curso					
Ter facilidade para a interação por meio da língua escrita					
Ter ciência de suas responsabilidades e atribuições como tutor virtual					
Saber trabalhar coletiva e colaborativamente					

19 – Na sua opinião, quais foram os principais conhecimentos, saberes ou competências que você adquiriu com a experiência como tutor virtual? _____

QUESTÕES SOBRE O OBJETIVO 3: AMADURECIMENTO DA CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA

20 – Em comparação à educação presencial, como você considera a docência na EaD? Por favor, escolha uma das respostas e depois deixe seu comentário.

- . A docência na EaD é MUITO MAIS FÁCIL do que a docência presencial.
- . A docência na EaD é MAIS FÁCIL do que a docência presencial.
- . A docência na EaD tem MESMO GRAU DE DIFICULDADE que a docência presencial.
- . A docência na EaD é MAIS DIFÍCIL do que a docência presencial.
- . A docência na EaD é MUITO MAIS DIFÍCIL do que a docência presencial.

Por favor, coloque aqui o seu comentário: _____

21 – Na sua opinião, qual/quais dos fatores abaixo mais contribuem para um melhor processo de ensino-aprendizagem na EaD? Assinale até 3 opções.

- . Flexibilidade nos horários de estudo para os alunos
- . Possibilidade de interagir de forma individual com os alunos

- . Planejamento das atividades disponibilizadas no AVA
- . Disponibilização de materiais de estudo em diversas mídias
- . Utilização dos recursos tecnológicos
- . Possibilidade de constituir comunidades de aprendizagem e promover a autonomia no aluno
- . Outros: _____

22 – Como você avalia a sua interação com os demais profissionais que atuam no curso em que você exerce ou exerceu a tutoria? (excelente; muito bom; bom; ruim; não interagi)

	Professor autor/conteudista	Professor formador	Coordenador do curso	Coordenador de polo	Tutores presenciais	Tutores virtuais	Profissionais de apoio (designers gráficos, sonoplastas, web designers, redatores etc.)
Excelente							
Muito boa							
Boa							
Ruim							
Não interagi							

23 – Em sua experiência como tutor virtual você considera que atuou como um docente? Por que?

QUESTÕES SOBRE O OBJETIVO 4: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

24 – Quais foram os principais motivos que o/a levaram a querer atuar na EaD? Escolha os 3 principais.

- . Crescimento da oferta de cursos nessa modalidade
- . Facilidade no uso dos recursos tecnológicos necessários à EaD
- . Curiosidade sobre a modalidade de EaD
- . Flexibilidade nos horários de trabalho da EaD
- . Oportunidade de aprimoramento profissional
- . Aumento dos rendimentos salariais (a tutoria é complemento a outro emprego)
- . Estava desempregado e a tutoria era opção de fonte de renda
- . Outros: _____

25 – Antes de atuar como tutor virtual, como você avaliaria os aspectos do ensino-aprendizagem descritos abaixo? Atribua notas de 1 a 5, considerando 1 = pouco importante e 5 = muito importante.

	1	2	3	4	5
Conhecer os alunos e suas principais dificuldades					
Dominar os conteúdos da disciplina que ministra					
A diversificação de materiais didáticos durante as aulas					
A motivação pessoal dos alunos para a aprendizagem					
O planejamento didático e pedagógico das aulas					

O uso de recursos tecnológicos diversificados como TV, rádio e computador durante as aulas					
A atuação do professor em sala de aula, estimulando e motivando a interação entre os alunos					
As atividades voltadas para a pesquisa					
O trabalho coletivo entre os alunos					
As avaliações e provas					

25.1 – Se desejar, aponte outros aspectos que considerava importantes para o processo de ensino-aprendizagem antes de atuar na tutoria virtual: _____

26 – Dos itens abaixo, que aspectos do seu trabalho na educação presencial mais se modificaram após trabalhar na EaD? Escolha os 3 principais.

- . Planejamento de aulas mais interativas
- . Elaboração de melhores materiais para as aulas
- . Uso de recursos tecnológicos digitais durante as aulas
- . Diversificação das avaliações (diagnóstica, formativa, somativa)
- . Maior preocupação com o perfil dos estudantes presenciais
- . Estímulo aos alunos para maior participação e discussão nas aulas
- . Não mudei nada em minhas aulas

26.1 – Se desejar, aponte outros aspectos que se modificaram em sua atuação como docente presencial: _____

27 – Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem na EaD? Por favor, escolha uma das opções abaixo e depois deixe um comentário sobre sua resposta.

- . Na EaD, o aluno aprende melhor do que na educação presencial.
- . O aluno aprende igualmente nas modalidades presencial ou EaD.
- . Na educação presencial, o aluno aprende melhor do que na EaD.

Por favor, coloque aqui o seu comentário: _____

28 – Como você avalia a sua atuação como tutor virtual? Por favor, faça sua escolha e, depois, comente-a.

- . Excelente
- . Muito boa
- . Boa
- . Regular
- . Ruim

Por favor, coloque aqui o seu comentário: _____

29 – Se desejar, utilize o espaço abaixo para comentar algum ponto da pesquisa ou do questionário ou ainda sobre outros aspectos da tutoria na EaD.

30 – Para que tenhamos mais dados para subsidiar nossa pesquisa, realizaremos algumas sessões de bate-papo em grupo (via *Skype*) e entrevistas individuais. Você teria disponibilidade em participar dessas etapas?

- . Sim, apenas das sessões de bate-papo
- . Sim, apenas das entrevistas individuais
- . Sim, de ambas as etapas
- . Não

30.1 – Em caso afirmativo, por favor, nos deixe seu nome, e-mail e telefone para que possamos entrar em contato.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS

QUESTÕES SOBRE O OBJETIVO 1: O PERFIL DO TUTOR VIRTUAL DA REDE E-TEC BRASIL/IFSP

1. Em sua percepção, qual é o papel do tutor virtual?
2. A legislação prescreve que o tutor virtual deve possuir formação em nível superior e experiência mínima de um ano no magistério ou, ainda, estar vinculado a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado. Em sua visão, essas exigências são relevantes para a atuação como tutor virtual? De que maneira?

QUESTÕES SOBRE O OBJETIVO 2: SABERES E COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS COM A EXPERIÊNCIA NA EaD

3. Quando você iniciou a atuação como tutor virtual, quais foram as maiores dificuldades ou desafios que encontrou?
4. Hoje você já superou essas dificuldades? Como?



QUESTÕES SOBRE O OBJETIVO 3: AMADURECIMENTO DA CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA







5. Você se sentiu docente em sua experiência?
6. Para você, o tutor virtual contribui efetivamente com o processo de ensino-aprendizagem? De que forma?
7. Em sua percepção, o tutor virtual é um docente? Por quê?








QUESTÕES SOBRE O OBJETIVO 4: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA







8. O que mudou em sua atividade profissional em geral após sua experiência como tutor virtual? Como?
9. Sua concepção sobre o papel do educador mudou após a experiência na EaD? De que forma?






APÊNDICE C: PERFIS DOS DOCENTES VIRTUAIS CUJAS FALAS FORAM UTILIZADAS NA DISSERTAÇÃO







<p>DOCENTE VIRTUAL A</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 2 Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Pós-doutor Área da formação inicial: Engenharias Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL B</p> 	<p>Estado civil: Casada Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 2 Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Ativa Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede estadual de ensino</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL C</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL D</p> 	<p>Estado civil: Solteira Faixa etária: Entre 46 e 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Inativa Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências da Saúde Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede estadual de ensino</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL E</p> 	<p>Estado civil: Casada Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 1 Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Ativa Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Humanas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede municipal de ensino</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL F</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 1 Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Inativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede estadual de ensino</p>





<p>DOCENTE VIRTUAL G</p> 	<p>Estado civil: Separado/Divorciado Faixa etária: Entre 46 e 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profucionário Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Estudante de pós-graduação</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL H</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Técnico-administrativo do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL I</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 2 Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Inativo Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL J</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 46 e 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 2 Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Sociais Aplicadas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL K</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Linguística, Letras e Artes Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede municipal de ensino</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL L</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 2 Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Engenharias Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>

<p>DOCENTE VIRTUAL M</p> 	<p>Estado civil: Casada Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 1 Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Inativa Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Linguística, Letras e Artes Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL N</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 46 e 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL O</p> 	<p>Estado civil: Casada Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Ativa Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Linguística, Letras e Artes Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede estadual de ensino</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL P</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 1 Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Sociais Aplicadas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL Q</p> 	<p>Estado civil: Solteira Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativa Maior grau de titulação: Doutora Área da formação inicial: Ciências Sociais Aplicadas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL R</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 1 Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Engenharias Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL S</p> 	<p>Estado civil: Solteiro Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Informática para a Internet Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Mestre</p>

	<p>Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL T</p> 	<p>Estado civil: Solteiro Faixa etária: Entre 46 e 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Informática para a Internet Situação no curso: Inativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências da Saúde Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL U</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profucionário Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Humanas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede municipal de ensino</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL V</p> 	<p>Estado civil: Solteira Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativa Maior grau de titulação: Doutora Área da formação inicial: Ciências Sociais Aplicadas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL W</p> 	<p>Estado civil: Solteiro Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profucionário Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Técnico-administrativo do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL X</p> 	<p>Estado civil: Separado/Divorciado Faixa etária: Mais de 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Ciências Sociais Aplicadas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL Y</p> 	<p>Estado civil: Casada Faixa etária: Mais de 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativa Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Humanas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Técnica-administrativa do IFSP</p>

<p>DOCENTE VIRTUAL Z</p> 	<p>Estado civil: Casada Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 2 Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Ativa Maior grau de titulação: Doutora Área da formação inicial: Linguística, Letras e Artes Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AA</p> 	<p>Estado civil: Casada Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 1 Curso em que atua/atuou: Informática para a Internet Situação no curso: Ativa Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede estadual de ensino</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AB</p> 	<p>Estado civil: Separada/Divorciada Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Ativa Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Ciências Humanas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede municipal de ensino</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AC</p> 	<p>Estado civil: Separado/Divorciado Faixa etária: Mais de 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Sociais Aplicadas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede estadual de ensino</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AD</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Estudante de pós-graduação</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AE</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 3 Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Inativo Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Ciências Sociais Aplicadas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>

<p>DOCENTE VIRTUAL AF</p> 	<p>Estado civil: Solteiro Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profucionário Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Graduado Área da formação inicial: Multidisciplinar Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede estadual de ensino</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AG</p> 	<p>Estado civil: Separada/Divorciada Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profucionário Situação no curso: Ativa Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Humanas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Técnica-administrativa do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AH</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Informática para a Internet Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AI</p> 	<p>Estado civil: Solteiro Faixa etária: Entre 25 e 35 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Informática para a Internet Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AJ</p> 	<p>Estado civil: Solteiro Faixa etária: Entre 46 e 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Informática para a Internet Situação no curso: Inativo Maior grau de titulação: Doutor Área da formação inicial: Engenharias Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AK</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 2 Curso em que atua/atuou: Informática para a Internet Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Técnico-administrativo do IFSP</p>

<p>DOCENTE VIRTUAL AL</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 46 e 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Sim, 1 Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Mestre Área da formação inicial: Ciências Sociais Aplicadas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AM</p> 	<p>Estado civil: Separado/Divorciado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Humanas Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Técnico-administrativo do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AN</p> 	<p>Estado civil: Casado Faixa etária: Entre 36 e 45 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Administração Situação no curso: Ativo Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências Exatas e da Terra Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente do IFSP</p>
<p>DOCENTE VIRTUAL AO</p> 	<p>Estado civil: Solteira Faixa etária: Entre 46 e 55 anos Filhos menores de 12 anos residindo junto? Não Curso em que atua/atuou: Profuncionário Situação no curso: Inativa Maior grau de titulação: Especialista Área da formação inicial: Ciências da Saúde Atividade que exercia ao iniciar a tutoria na Rede e-Tec Brasil: Docente da rede estadual de ensino</p>