

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

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM EXPERIÊNCIAS DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA
DOCENTE PRESENCIAL**

Selma Leila Bergo Martins

São Carlos – SP
Fevereiro – 2015

SELMA LEILA BERGO MARTINS

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM EXPERIÊNCIAS DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA
DOCENTE PRESENCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores e outros agentes educacionais e novas tecnologias em ambientes de aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

São Carlos – SP
Fevereiro – 2015

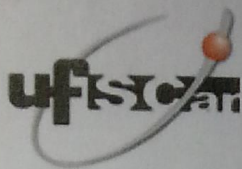
**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M386ad Martins, Selma Leila Bergo.
Aprendizagem da docência em experiências de educação
a distância : implicações para a prática docente presencial /
Selma Leila Bergo Martins. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
109 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Aprendizagem profissional da docência. 2. Docência
virtual. 3. Educação a distância. 4. Prática docente. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Selma Leila Bergo Martins, realizada em 27/02/2015:

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill
UFSCar

Profa. Dra. Glaucia Maria dos Santos Jorge
UFMG

Profa. Dra. Valéria Sperduti Lima
UNIFESP

Profa. Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão
UESB

***“Não fiz o melhor, mas fiz tudo para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser, mas não sou o que era antes” (Martin Luther King)***

**Dedico esse Título de Mestrado em Educação,
especialmente,**

*A minha mãe Geny B. Bergo, que mal sabia ler, mas
que sempre incentivou e ajudou todas as pessoas que
não tinham condições de estudar a realizarem seus
sonhos. Com isso contribuiu para a formação de
muitos!*

*Tenho muito orgulho de ser a filha da D. Geny! (in
memoriam)*

Sim, tudo e todos importam...

Importa passar

Mais importante é ser bem recebido

Importa ter um projeto

Mais importante é perceber que faz parte de algo maior

Importa ter conhecimento

Mais importante é ser orientado quando não possui o necessário

Importa estar num lugar de prestígio

Mais importante é estar com gente de bem

Importa um bom orientador

Mais importante é perceber que ele está sempre ao seu lado

Importa tudo

Mas todos é que fizeram tudo ser importante

E a estes eu agradeço:

Aos amigos que me acolheram: Rosana e Priscila

Aos professores que me ensinaram: Maria Iolanda, Márcia, Aline e Rosa

À família que me apoiou: Beto, Tamires, Thiago, Isis, Luis Otávio, Luisa e Célia

Àquele que por vezes foi companheiro de passeios: Roberto

E, sobretudo, ao professor que realmente foi orientador e amigo ao longo de todo este

percurso:

Daniel Mill.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	ix
Lista de Quadros	x
Lista de Tabela	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
APRESENTAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	14
Capítulo 1: ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	
1.1. O desafio da pesquisa	16
1.2. Objetivos da Pesquisa	17
1.3. Percorrendo a Educação a Distância: de aluna a pesquisadora	17
1.4. O problema de pesquisa e as justificativas para o seu estudo	19
1.5. A pesquisa Bibliométrica	21
1.6. Procedimentos Metodológicos	24
1.6.1. A coleta de dados	26
1.6.2. O questionário	26
1.6.3 A entrevista	28
1.7. Organização, análise e interpretação dos dados	28
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS E OS SABERES DOCENTES	
2.1. A EaD e os Saberes Docentes	30
2.2. O Modelo de EaD nas Instituições Pesquisadas	32
2.3. O Docente Frente aos Desafios das Tecnologias	34
2.4. A formação Docente para o Ensino Superior nas Universidades pertencentes à UAB	36
2.5. Perfil da Formação Docente Oferecida pelas Instituições Pesquisadas	39
2.5.1. Universidade Marte	39
2.5.2. Universidade Plutão	41
2.5.3. Universidade Vênus	42
2.5.4. Universidade Saturno	44
2.6. Breve Síntese sobre a educação a Distância nas Universidades Pesquisadas e os Saberes Docentes	45
CAPÍTULO 3: SOBRE SABERES DOCENTES PRESENCIAIS E VIRTUAIS	
3.1. Docência e Tecnologias na Educação	48
3.1.1. Saberes e fontes da Docência Presenciais	49
3.1.2. Saberes Docentes Virtuais	54
3.1.3. O modelo Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)	59
3.2. Os saberes docentes virtuais na visão dos pesquisados	60
3.3. Breve síntese sobre aprendizagem de saberes docentes presenciais e virtuais	64

CAPÍTULO 4: A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

4.1. A Mediação Docente sob o olhar de Vygotsky	67
4.2. O papel da mediação na Educação a Distância	69
4.3. Breves Considerações sobre os saberes necessários a mediação Docente nas Modalidades de Ensino	73

CAPÍTULO 5: AS PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES PERCEBIDAS NA DOCÊNCIA PRESENCIAL APÓS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

5.1. Principais implicações percebidas nos saberes docentes presenciais	78
5.2. O Futuro da Educação Presencial: Educação Híbrida ou Blended Learning.....	87
5.3 Breves Considerações sobre as principais implicações percebidas nas práticas docentes presencial após experiências de ensino na EaD	90

CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS.....	96
-------------------------	-----------

ANEXOS	101
---------------------	------------

- ANEXO A: Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa
- ANEXO B: Questionário da Pesquisa
- ANEXO C: Roteiro de Entrevistas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1. Quantidade e categorização das teses encontradas.....	22
Figura 1.2. Distribuição das respostas ao questionário, organizada por Instituição	27
Figura 2.1. Principal forma de configuração da docência na Educação a Distância	33
Figura 3.1. Principais saberes docentes segundo Tardif e Shulman	53
Figura 3.2. A estrutura do TPACK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Tecnológico). Fonte: Misha e Koehler (2006)	59
Figura 4.1. Número de docentes que alteraram suas práticas de mediação no ensino presencial, após práticas de ensino na EaD.....	74
Figura 4.2. Recursos tecnológicos mais usados na Educação Presencial após práticas de ensino na EaD	76
Figura 5.1. Mudanças que foram incorporadas às práticas docentes presenciais após terem sido exercidas na EaD.....	80
Figura 5.2. Quantidade de docentes presenciais que melhoraram a interação entre os pares e passaram a trabalhar em equipe.....	81
Figura 5.3. Quantidade de docentes que alteraram a forma de organizar o tempo na docência presencial após práticas de ensino na EaD	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1. Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores. Fonte: Tardif (2004, p.63) 37

Quadro 2.2. Titulação e área de titulação dos docentes que fizeram pós-graduação voltada ao Ensino a Distância 39

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1. Faixa Etária dos docentes pesquisados	38
Tabela 3.1. Importância dada pelos docentes aos saberes para trabalhar em equipe na EaD.....	60
Tabela 3.2. Importância dada pelos docentes aos saberes relacionados ao uso das TIC na EaD	61
Tabela 3.3. Importância dada pelos docentes aos saberes relacionados ao conteúdo para trabalhar na EaD	62
Tabela 3.4. Importância dada pelos docentes aos saberes relacionados a organização do tempo para trabalhar na EaD.....	63
Tabela 3.5. Importância dada pelos docentes aos saberes relacionados à interação com o aluno daEaD.....	63
Tabela 3.6. Grau de importância atribuída pelos docentes aos saberes necessários para trabalhar na EaD	66
Tabela 4.1. Importância dada pelos docentes aos saberes necessários à mediação na EaD.....	71
Tabela 4.2. Alterações promovidas nas práticas de mediação dos docentes presenciais após práticas de ensino na EaD	76

RESUMO

MARTINS. S. L. B. **Aprendizagem da Docência em Experiências de Educação a distância e Implicações para a Prática Docente Presencial**. 2015.107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2015.

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida com o objetivo de analisar como ocorre a aprendizagem da docência para a EaD, por meio da formação continuada e da atuação do docente na Educação a Distância e as implicações que estes saberes trazem para as práticas docentes presenciais. Como a Educação a Distância vem crescendo e sendo implantada em muitas universidades brasileiras, queríamos saber como a formação docente para esta modalidade está sendo aprendida e como essa aprendizagem está sendo utilizada na Educação Presencial. Compreender essa dinâmica é relevante para a formação docente a distância e presencial, entretanto, ainda é assunto pouco pesquisado, motivo pelo qual realizamos esta pesquisa. Para tornar possível a realização deste estudo e estabelecer os referenciais teóricos, foi preciso caracterizar o modelo de Educação a Distância, adotado pelas Instituições de Ensino Superior escolhidas para a realização desta pesquisa, bem como caracterizar a docência virtual e a docência presencial. Além disso, tratamos da competência docente para o uso das tecnologias e, por fim, buscamos identificar as principais práticas docentes presenciais que foram alteradas em função da experiência em Educação a Distância. Assim, a metodologia utilizada foi a abordagem quantitativa e qualitativa, desenvolvida por meio do envio de um e-mail aos Coordenadores da EaD de 11 Universidades, ou seja, 10% do universo das Universidades pertencentes ao Sistema UAB, contendo um pedido para que os Coordenadores reenviassem o Questionário de Pesquisa aos seus professores para que pudessemos coletar os dados. Ao todo, retornaram 233 questionários para análise e interpretação dos dados. Destes, selecionamos quatro Instituições que mais participaram, sendo três federais e uma estadual. Todo esse material coletado foi rica fonte para esclarecer como são aprendidos os saberes na docência virtual e de que forma esses saberes implicam na docência presencial. Como principais resultados da nossa pesquisa, podemos citar: o uso de um maior número de ferramentas tecnológicas nas aulas presenciais; a realização de mais trabalhos em equipe, aulas menos expositivas e uso de metodologias mais dinâmicas e interativas, aumento dos canais de comunicação e diversificação das formas de Avaliação.

Palavras-chave: Aprendizagem da Docência. Docência na EaD. Educação a Distância. Práticas Docentes Presenciais. Docência Virtual.

ABSTRACT

MARTINS. S. L. B. Learning of teaching in distance education experiences and implication for presential teaching practice. 2015.107f. Dissertation (Masters in education) - Federal University of São Carlos – UFSCar, São Paulo, 2015.

This masters dissertation was developed with the aim of analyze how the learning of teaching for Distance Education occurs, through the continuous formation and the teaching performance on Distance Education and the implications that this knowledges bring to the presential teaching practices. As Distance Education is growing and being implemented in a lot of Brazilian's universities, we would like to know how the teaching formation to this modality is being learned and how this learning is being used on Presential Education. Understand this dynamic is relevant to the distant and presential teaching formation, however, is still a poorly researched subject, reason why this research was conducted. To make the realization of this study and establish the theoretical referentials, it was needed to characterize the Distance Education model, adopted by Higher Education Institutions chosen for carrying out this research, as well characterize the virtual teaching and the presential teaching. Furthermore, we treat of the teaching competence for the use of technologies and, lastly, we seek to identify the main presential teaching practices that were changed according to the Distance Education experience. Thus, the methodology used was the quantitative and qualitative approach, developed through the sending of an e-mail to the Distance Education coordinators of 11 universities, that is, 10% of the universe of the Universities that belong to UAB system, containing a request that the coordinators resend the survey questionnaire to their teachers so we could collect the datas. In total, returned 233 questionnaires for analysis and data interpretation. Of these, we selected four Institutions that participated the most, being three federals and one statewide. All of this collected material a rich source to clarify how are learned the knowledge on virtual teaching and how this knowledge implies on presential teaching. As main results of our research, can be mentioned: the use of a large number of technological tools in the presential classes; the accomplishment of more teamwork, less expository classes and the use of more dynamic methodologies and interactives, increase of the communication canals and diversification of the evaluations forms.

APRESENTAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este relatório de pesquisa de mestrado está escrito em cinco capítulos distintos, mas, juntos, complementam-se e traduzem o resultado desta nossa investigação. Por meio dos capítulos, buscamos entender como as práticas educacionais exercidas pelos docentes na Educação a Distância se refletiram nas práticas docentes presenciais. Para nós, entender essas implicações era fundamental para compreendermos melhor a aprendizagem da docência e o efeito formativo que a prática docente diária pode causar nos saberes docentes mesmo que entre modalidades diferentes.

Nesse sentido, também cremos que o uso intensificado das tecnologias digitais na Educação, o contexto educacional no qual a EaD está inserida, a oferta de cursos formativos, que na maioria das vezes constiuem-se como sendo o primeiro contato que alguns docentes tem com as disciplinas de licenciatura, tem favorecido a aprendizagem de saberes que, possivelmente, serão incorporados e utilizados não apenas na docência a distância mas na docência presencial.

Ao final da pesquisa, elaboramos o relatório e apresentamos os resultados em cinco capítulos como se segue:

O Capítulo 1 apresenta o problema de pesquisa e os objetivos que foram elaborados como forma de esclarecer esta questão. O foco do estudo objetivou analisar a aprendizagem da docência em experiências de Educação a Distância e as implicações percebidas na prática docente presencial, após experiências de ensino na Educação a Distância. Para que este objetivo se realizasse de forma clara e precisa, outros objetivos secundários foram elaborados, dentre eles: identificar o modelo de Educação a Distância das Universidades pesquisadas e como acontece o processo de formação docente para a EaD nestas Instituições; caracterizar os principais saberes docentes presenciais e os principais saberes docentes virtuais; caracterizar o que é mediação e como ela acontece na EaD e as possíveis influências deste processo na Educação Presencial; analisar as principais aprendizagens percebidas na Educação Presencial após práticas de Ensino na EaD.

Neste primeiro Capítulo, consta também a apresentação pessoal da pesquisadora, e as razões que motivaram e justificaram esta pesquisa, sendo que uma delas é um

estudo bibliográfico realizado pela pesquisadora e apresentado neste trabalho de modo a ilustrar a carência de estudos que ainda há na área dos saberes docentes ligados a EaD e as suas implicações nos saberes docentes presenciais. Na parte final do Capítulo 1, são apresentados os procedimentos metodológicos, a forma como foi realizada a coleta de dados e também como foi feita a organização, análise e interpretação dos dados coletados.

O Capítulo 2 traz a descrição de como é o modelo de EaD nas instituições pesquisadas, como as tecnologias influenciam na constituição destes saberes e como cada Instituição de Ensino Superior pesquisada forma o docente para a Educação a Distância nestas Instituições.

O Capítulo 3 traça considerações sobre quais saberes são necessários à docência presencial e à docência virtual, de modo que pudéssemos identificar as particularidades de cada uma delas sob a ótica dos teóricos. Ainda neste capítulo, abordamos o conceito de Polidocência, para que o leitor entendesse quem é o docente na EaD. Finalizamos apresentando o modelo de Educação a Distância das Universidades pesquisadas.

O Capítulo 4, por sua vez, trata da Mediação docente na Educação a Distância. Traz uma breve explicação de Vygotsky sobre este conceito e discorre sobre quais as principais tecnologias que estão sendo utilizadas neste processo. Além disso, este capítulo traz considerações sobre como a mediação é exercida no Ensino Presencial por meio das Tecnologias.

Finalizando, o Capítulo 5 busca apresentar de forma sucinta as principais alterações percebidas na docência presencial após as práticas de ensino na EaD. A nossa pesquisa nos levou a crer, por meio de estudos teóricos, que o ensino tende a caminhar para uma hibridização dos dois modelos: o presencial e o virtual. Ademais, nesse capítulo também são abordados os conceitos de Educação Híbrida, ou *Blended Learning*.

CAPÍTULO 1

ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

1.1. O desafio da pesquisa

A presente pesquisa teve como desafio buscar compreender quais as implicações percebidas nas práticas docentes presenciais, após o docente ter tido experiências de ensino na Educação virtual¹. Isto porque acreditamos que a aprendizagem docente pode acontecer de inúmeras formas inclusive por meio das práticas diárias; o que nos leva a crer que a experiência na Educação a Distância mediada por tecnologias digitais deve ter influenciado, de alguma forma, os saberes docentes presenciais.

Portanto, se cremos que as práticas docentes cotidianas podem ser vistas como um dos fatores que possivelmente promovem as mudanças nos saberes docentes, presenciais ou não, vimos nesta questão o desafio para o nosso estudo. Para, além disso, ao pensarmos nesse assunto e no pouco estudo que há sobre essa temática, passamos a crer na importância de contribuir para com os estudos de formação docente no sentido de:

- a) identificar quais saberes docentes foram aprendidos ou revisitados na docência virtual e como eles influenciaram a docência presencial;
- b) apresentar quais saberes seriam importantes de serem ensinados nos cursos de formação docente, independente da modalidade;
- c) engrossar as pesquisas sobre saberes docentes necessárias para a Educação a Distância;

Sendo assim, cremos que esta pesquisa foi necessária, pois buscou, na modalidade virtual, identificar quais saberes o docente teve que aprender e se isso resultou em novos conhecimentos que constituíram a base dos conhecimentos docentes aplicáveis a

¹ Para efeitos desta pesquisa, o termo *docência virtual* e *docência na EaD* serão utilizados como intercambiáveis.

qualquer uma das modalidades. Dentre as dúvidas que tínhamos, queríamos descobrir se os docentes foram influenciados ou não pelas mudanças de modalidades e de recursos. Nossas principais hipóteses eram: se o uso de recursos tecnológicos mudou de alguma forma o modo como o docente trabalhava; se a organização do trabalho compartilhado teve influências no ensino presencial ou não; se a mediação online facilitou ou não a mediação presencial.

Enfim, esses desafios foram elaborados e estão presentes nos objetivos gerais e específicos desta investigação, de modo que os resultados possam ser interpretados na intenção de entender mais sobre como andam os saberes docentes em tempos atuais e em modalidades diversas, acreditando que as práticas de uma, possivelmente, influenciaram a outra e vice-versa.

1.2. Objetivos da Pesquisa

O **objetivo geral** deste estudo foi analisar as principais implicações percebidas na prática docente presencial, após experiências de ensino na Educação a Distância.

Como **objetivos específicos** que auxiliaram no que concerne ao desenvolvimento da pesquisa, elegemos os seguintes:

- Caracterizar o modelo de Educação a Distância das Instituições pesquisadas;
- Caracterizar os principais saberes docentes presenciais e virtuais;
- Analisar o papel da mediação docente na Educação a Distância;
- Identificar as principais implicações percebidas na Educação Presencial, após práticas de ensino na Educação a Distância.

1.3. Percorrendo a Educação a Distância: de aluna à pesquisadora²

Um caminho tem que ser percorrido para que uma história se forme a ponto de merecer ser contada. Digo merecer, pois, de fato, qualquer coisa pode ser transcrita, mas algumas merecerem a nossa atenção e quiçá sirvam de base, inspiração ou fonte de informações para outros que pensam de forma parecida ou que se interessem pelas nossas idéias.

² Este tópico será escrito na primeira pessoa do singular, por se tratar da trajetória pessoal da pesquisadora.

O ponto inicial dessa história foi minha mudança de cargo dentro de uma escola particular em que eu trabalhava e que ainda trabalho. Formada em Direito e exercendo atividades ligadas ao departamento de pessoal, senti vontade de dar uma grande reviravolta profissional quando pedi para mudar do setor administrativo para o setor pedagógico, em especial para o segmento do Cursinho preparatório para o vestibular.

O meu pedido foi aceito e coincidiu com a aposentadoria de quem já exercia este cargo há mais de 20 anos. Como condição determinante para esta troca, me foi solicitado que fizesse uma faculdade de Pedagogia. Trato feito, lá fomos nós, ou melhor: eu! Como eu já não era nova e tinha família, já possuía formação superior, um curso a distância me pareceu a opção mais fácil e viável.

Em 2008, entrei no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de São Carlos, com sede na cidade de São Carlos e com Pólo de apoio na cidade de Tarumã-SP, local onde eu fazia os encontros presenciais e as avaliações. Recordo-me bem do encontro inicial que tivemos, já que foi o momento de conhecer a “turma” a qual eu pertencia. Acredito que já começou aí uma das muitas surpresas que a Educação a Distância me traria. Meus “colegas” de turma eram todos da minha idade, a maioria também casada e todos já possuíam formação ou pós-graduação em outro curso, ou seja, o que parecia ser um curso a meu ver sem identidade, vago e fácil, começou com apresentações pessoais, localização de calendários, regras, inúmeras informações e uma turma de colegas que já exerciam atividades em educação.

Lembro-me de que os primeiros meses foram um caos, pois “circular” pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foi mais difícil do que o esperado. Eu deveria me apresentar, por fotos, ir a Fóruns, localizar calendários e disciplinas, participar de grupos, cumprir prazos, interagir com pessoas nem sempre simpáticas, atender a critérios de avaliação, responder a feedbacks de tutores e tudo isto condicionado à composição das notas, ou seja, não bastava estar lá, tinha que interagir, tinha que ler, estudar e emitir opiniões de forma escrita. A esta altura, imagino que o leitor deve estar pensando o que houve de tão novo assim que me surpreendeu tanto e, de pronto, respondo que esperava um curso mais simples, quase sem regras e com atividades mínimas. Ao contrário disso, eu estava entrando no surpreendente mundo da Educação a Distância.

Hoje sei que fui privilegiada por cursar esta modalidade em uma Universidade que é referência em EaD no Brasil e que, portanto, foi a responsável não só pela minha

excelente formação em Pedagogia, mas também por despertar em mim uma imensa curiosidade sobre as características desta modalidade, a ponto de me trazer até onde estou, que é o Mestrado neste assunto.

1.4. O problema de pesquisa e as justificativas para o seu estudo

O problema desta pesquisa está ligado à forma como ocorre a aprendizagem dos saberes docentes, em nível superior nos cursos de graduação da EaD pertencentes ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), e como essa aprendizagem se reflete nos saberes docentes presenciais.

Quando falamos em docência na EaD, é preciso lembrar que este trabalho não é exercido apenas por uma pessoa como ocorre no presencial. A docência na EaD é exercida por uma equipe, com maior ou menor contato com os alunos, mas com a mesma intencionalidade de fazer parte do processo educativo. Na EaD, os profissionais que são considerados como sendo os docentes responsáveis pela mediação capaz de fazer com que os alunos aprendam são: os docentes-tutores e os docentes formadores.

Entretanto, para esta pesquisa, não trabalharemos com os docentes-tutores, uma vez que um dos critérios que elegemos deve-se ao fato de que o profissional docente escolhido deveria transitar pelas duas modalidades de ensino, ou seja, trabalhar na Educação a Distância e na Educação Presencial. De acordo com nossa percepção, isso acontecia mais com o docente autor e com o docente formador e nem sempre ocorria com o tutor virtual que muitas vezes só tinha vínculos no Ensino a Distância. Assim, os sujeitos da nossa análise foram o docente-autor e o docente-formador.

Justificamos nossos estudos apoiando-nos no fato de percebermos que os saberes docentes não são prontos, fixos e transmitidos ao longo dos séculos, mas, sim, que estão em constante mudança e, à medida que vão sendo exercidos de acordo com as necessidades existentes, acabam gerando outros saberes. Nesse sentido, autores como Raymond e Tardif (2000, p. 212) defendem que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar.

Para falarmos de como os saberes de um docente ao longo dos anos foi se alterando e tendo que se adaptar às novas tecnologias e ao processo cognitivo dos

indivíduos, nos reportaremos às sociedades ágrafas³. Nessas sociedades não havia a escrita e as pessoas tinham que criar mecanismos tecnológicos para que o conhecimento fosse transmitido e a memória coletiva preservada. Dessa forma, a oralidade constituía-se na principal maneira para que o conhecimento fosse repassado. Embora os saberes produzidos pela oralidade produzissem um saber mecânico, mnemônico e intangível, sujeito às subjetividades de quem a transmitia (GOODY,1977, p.53), o docente responsável por essa transmissão deveria possuir saberes ligados à fala.

Com o desenvolvimento da escrita, o conhecimento deixou de ser transmitido oralmente e passou a ser transmitido por meio da grafia, dando início ao que conhecemos como a sociedade grafocêntrica. Dado o avanço da escrita, os conhecimentos acumulados podiam ficar “guardados” enquanto o homem se sentia livre para que sua memória adquirisse outros conhecimentos. Quem exercia a função de educar nesse período deveria possuir saberes para dominar a tecnologia da escrita. Ainda nesse período, a educação era feita por meio da transmissão dos saberes e cabia ao docente, saberes para gerenciar este processo.

Os séculos XX e XXI trouxeram novas tecnologias e, com elas, a necessidade de formação de um novo docente. Afinal, por meio das tecnologias digitais, as informações ficaram disponíveis e ao alcance de todos, mas ao docente coube o desafio de transformar informações em conhecimento.

Dessa maneira, pensando no desafio de aprender sempre e aprender conforme a sociedade evolui é que novas tecnologias surgem, é que nos voltamos aos docentes, buscando entender quais são os saberes necessários ligados à Educação a Distância e como as práticas docentes exercidas em ambientes tecnológicos refletiram nas práticas docentes exercidas em ambientes presenciais.

Ao buscarmos por estas e outras respostas ligadas à influência dos saberes docentes virtuais sobre os presenciais, na literatura científica educacional, não encontramos pesquisa alguma. Essa constatação só foi possível porque recorremos a uma pesquisa do tipo Bibliométrica, realizada no início de 2014, junto ao Grupo de Pesquisas “Horizonte”⁴, da Universidade Federal de São Carlos.

³Sociedades que não produziram nenhum tipo de escrita para relatar sua cultura, modo de vida e costume.

⁴**Grupo Horizonte** -Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens – **UFSCar**(<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/horizonte>).

1.5. A pesquisa Bibliométrica

Como parte das atividades desenvolvidas no mestrado, foi realizada uma pesquisa Bibliométrica. O objetivo da pesquisa era saber como a Educação a Distância vinha sendo abordada nos estudos de pós-graduação e se havia estudos sobre como os saberes docentes para o exercício da EaD vinham sendo aprendidos de modo que pudéssemos entender, também, se o trabalho na modalidade a distância influenciava os saberes docentes presenciais.

O critério para a seleção das teses foi o seguinte: buscamos as teses produzidas em alguns Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, com nota igual ou superior a 4 na Capes, no período de 2002 a 2012, e que estavam disponíveis na Internet. Além desse critério para a seleção das teses, foi estipulado que os programas deveriam ter um número acima de 20 (vinte) teses publicadas em seus bancos de dados online.

Montamos um banco de dados e demos início a um “trabalho de detetive”, a fim de localizarmos o primeiro filtro aplicado: o termo *Educação a Distância*. Foi necessário, ainda, pesquisar para além do termo principal, selecionando os seus possíveis sinônimos para a localização das teses que tratassem de EaD e de saberes docentes.

A localização dos termos, de acordo com os filtros utilizados, resultou em uma lista de 132 teses das quais verificamos que muitas eram repetidas e, portanto, foram excluídas, finalizando um total de 93 teses. Por fim, foi feita a leitura dos resumos das 93 teses, com a intenção de verificar se realmente todas abordavam, de alguma forma, o tema Educação a Distância. Foi por meio da leitura dos resumos que conseguimos chegar ao resultado de que havia 72 teses, de um montante inicial de 3468 que compunham a base de dados que possuíamos.

Ao final desta pesquisa, pudemos concluir que das 3468 teses, somente 72 tratam do assunto Educação a Distância, o que equivale a 1,97% das teses (Figura 1.1). Com essas 72 teses selecionadas, fizemos a seguinte categorização:

- 22,23% (16), abordam o tema Educação a Distância à luz das ferramentas tecnológicas utilizadas na modalidade;
- 33,33% (24) das teses trouxeram um estudo sob a ótica do processo de ensino e aprendizagem na EaD;

- 16,67% (12) das teses estudaram os saberes docentes necessários a esta modalidade;
- 13,88% (10) apresentaram estudos que avaliaram de alguma forma a modalidade de Ensino a Distância;
- 12,50% (9) citaram o tema sob o enfoque do contexto histórico no qual a EaD desenvolve-se;
- 1,38% (1) tratam das relações trabalhistas no contexto do tempo e espaço na Educação a Distância.

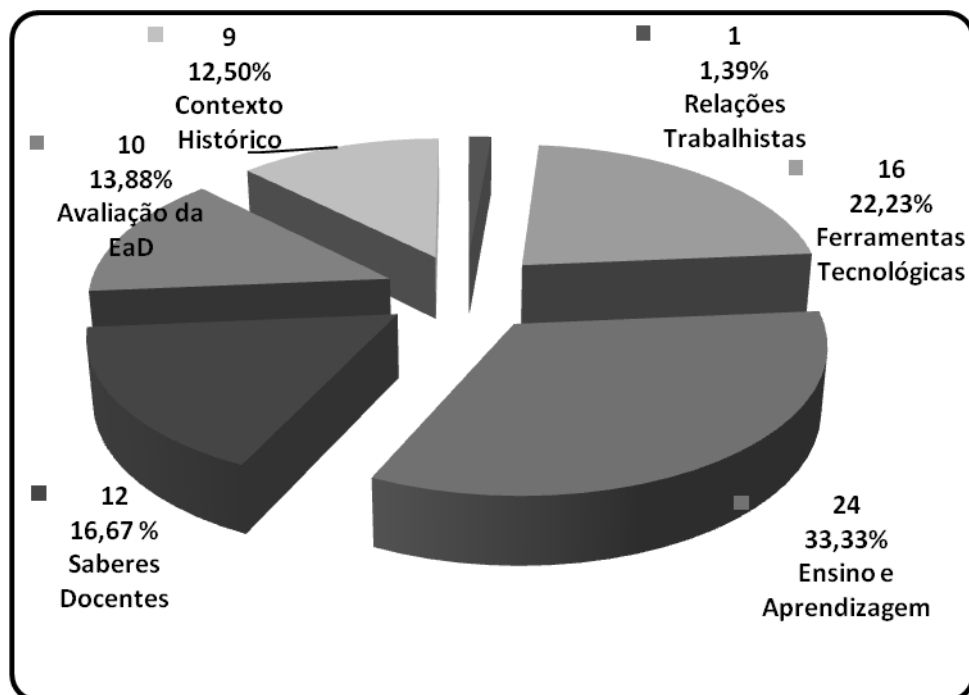


Figura 1.1. Quantidade e categorização das teses encontradas.
 Fonte: Autoria própria.

A referida categorização foi realizada com base na leitura dos resumos de todas as teses e não teve, de maneira alguma, a intenção de ser reducionista, pois, ao colocar as teses em categorias distintas, sabíamos que estávamos correndo o risco de sermos interpretados de tal modo. Ao contrário, entendemos que uma tese traz no seu contexto diversas características que permitiriam o enquadramento nessas e em várias outras categorias ao mesmo tempo (muitas delas nem citadas aqui). Optamos, contudo, por utilizar aquelas que nos pareceram ser as mais evidenciadas na leitura dos resumos das teses.

Algumas teses apresentaram a Educação a Distância sob o aspecto da importância do uso das ferramentas tecnológicas na Educação Virtual. Nesse sentido, Moran (2002, p.24) afirma que “o conhecimento se dá fundamentalmente no processo de interação e de comunicação”, ou seja, para haver a formação do conhecimento na EaD, as ferramentas tecnológicas são importantes e propiciam a mediação necessária à construção do saber.

Nesse contexto, ressaltamos apenas que, embora as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) contribuam de forma significativa para que o processo de ensino ocorra, não basta que elas existam e que façam parte do universo educacional. É necessário que haja, por parte de quem irá usá-las, a formação adequada que permita ao docente, além de saber utilizar as ferramentas, saber também qual delas melhor se adapta às necessidades da disciplina e à realidade dos alunos.

Outras teses trouxeram estudos sobre o processo de Ensino e Aprendizagem na EaD. Desse modo, pudemos perceber que muitas delas trouxeram análises de casos de estudos ou então levantamentos teóricos sobre as possibilidades de ensino-aprendizagem que a modalidade virtual poderia oferecer. Eis alguns exemplos dos trabalhos encontrados: “Como se constrói o conhecimento por meio de Projetos Interdisciplinares em AVAS”; “Estudos dos processos interativos e espaços virtuais que se propõem a construir e dispor novas possibilidades para a produção do conhecimento”.

Não identificamos nessa categorização teses que tratavam de quais saberes o docente deveria ter para trabalhar e dominar o processo de ensino e aprendizagem na EaD. Foi possível perceber uma visão fragmentada que estudava algumas possibilidades de como trabalhar na EaD, porém nada que trouxesse uma visão ampla de saberes necessários para o processo educacional virtual.

Ainda de acordo com a nossa categorização, encontramos teses que abordavam temas ligados ao contexto histórico da EaD e as Relações Trabalhistas decorrentes desta modalidade de ensino e que, portanto, não serão abordadas aqui, por não terem pertinência ao tema desta pesquisa.

No tocante à categorização Avaliação, buscamos perceber se havia alguma tese que tratasse de como a aprendizagem e de como a avaliação, na EaD, vem se desenvolvendo, o que é preciso saber para realizar o processo avaliativo de forma adequada à modalidade. Não encontramos nada nesse sentido, encontramos apenas

teses que buscam abordar as formas de avaliar na EaD, como por exemplo: “A pesquisa objetivou desenvolver um sistema avaliativo específico para a modalidade EaD, utilizando os referenciais de qualidade estabelecidos pelo MEC para os cursos superiores, juntamente com a legislação vigente no país, desenvolvendo uma pré-estrutura organizacional”.

Por fim, chegamos a última categorização definida por nós e que tem relação direta com esta pesquisa que é sobre como andam os estudos a respeito dos Saberes Docentes necessários para a modalidade a distância. Nesse âmbito, o que encontramos foram inúmeros estudos de caso que tratavam de como os docentes, atuais alunos da EaD, aprendiam algo. Não encontramos nada que trouxesse informações sobre como o docente (professor da EaD) adquiriu os saberes necessários à docência na modalidade.

Diante desses resultados, pudemos constatar que, embora a Educação a Distância seja uma realidade, não há ainda estudos que tratam da forma como os docentes que nela trabalham aprenderam a ser docentes da EaD e a trabalhar com as características específicas da modalidade.

Assim, de acordo com a pesquisa Bibliométrica, pudemos perceber que o assunto formação docente para a EaD é pouco abordado nas pesquisas e que quando aparece é de modo fragmentado epincelado em alguns estudos, todavia não abordado de forma íntegra e coerente. Daí a importância em desenvolvermos esta dissertação como forma de contribuir quantitativamente e qualitativamente para com as pesquisas neste assunto.

1.6. Procedimentos Metodológicos

Esta investigação teve abordagem qualitativa e quantitativa. Qualitativa, pois buscou entender como o sujeito da pesquisa atribui significado ao que está sendo pesquisado. Também se caracteriza como sendo qualitativa, visto que a fonte direta da pesquisa foi o ambiente natural em que os fatos pesquisados ocorreram de modo que permitiu ao pesquisador descrever o processo que ele estava estudando, sem se preocupar com o produto da pesquisa. Neste tipo de pesquisa, é valorizado o significado que as pessoas dão às experiências que estão vivendo e a análise dos dados pode ser feita de modo indutivo.

O que caracterizou também esta pesquisa como sendo do tipo qualitativa foi o uso de entrevistas como uma das principais formas de coletar dados. Por meio delas foi possível compreender o fenômeno de acordo com a percepção dos sujeitos pesquisados, ou seja, como os sujeitos selecionados veem e desenvolvem seus quadros de referências sobre o tema pesquisado.

Outra característica de que se trata de uma pesquisa qualitativa é o levantamento de uma hipótese feito por parte da pesquisadora. Como parte da análise dos dados foi feita de modo indutivo e o resultado não foi mais importante do que a compreensão e descrição do processo, a pesquisadora pode antecipadamente supor que haveria um determinado resultado.

Ainda sobre a metodologia, esta pesquisa pautou-se no aprofundamento teórico, na pesquisa bibliométrica realizada junto ao Grupo Horizonte da UFSCar, no levantamento das Legislações Educacionais e nos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições pesquisadas, no envio de questionários e na realização de entrevistas semi-estruturadas, de modo que todas essas fontes serviram de base para fundamentar os conceitos das categorias pesquisadas.

Posterior à coleta de dados, o próximo passo foi a organização e análise dos mesmos, fazendo os cruzamentos das informações colhidas com os dados teóricos levantados. E, assim, de posse de tantas informações, foi necessária uma análise complementar, feita por meio da abordagem quantitativa.

A análise quantitativa dos dados da pesquisa foi necessária, pois se mostrou como sendo adequada para apresentar, da melhor forma, a situação pesquisada, visto que, segundo Gatti (2004), os números e as suas relações com os dados são muito importantes, uma vez que “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (GATTI, 2004, p. 13).

Assim, a análise quantitativa dos dados coletados ocorreu por meio da elaboração de indicadores numéricos e gráficos, que permitiram organizar os dados coletados e relacioná-los com a teoria educacional, para que pudéssemos compreender se a amostra coletada mantinha relação com as teorias a respeito do assunto pesquisado e com a hipótese levantada.

1.6.1. A coleta de dados

A amostra destinada à coleta de dados foram as Universidades pertencentes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), devido ao fato de que, dessa forma, seriam todas universidades públicas (federais, estaduais ou municipais) e que possuísse em comum o fato de serem responsáveis pela criação e manutenção da qualidade dos cursos a distância.

Para entendermos essa ligação, acreditamos ser necessário caracterizar brevemente o que vem a ser a Universidade Aberta do Brasil. Ao contrário do que aparece no nome, a UAB não é uma Universidade, mas sim um Sistema de formação superior que envolve instituições públicas de ensino já existentes e conta com a parceria de governos municipais e estaduais.

Logo, as Universidades Federais escolhidas para esta pesquisa deveriam pertencer ao Sistema UAB e, além disso, oferecer simultaneamente Cursos Superiores, na modalidade Presencial e na modalidade a Distância, de forma que pudéssemos localizar os docentes que transitam por essas duas modalidades.

Assim, a coleta de dados começou após a aprovação do Comitê de Ética, autorizando a realização da pesquisa (Anexo A). O primeiro passo foi o envio de um e-mail aos Coordenadores da EaD de 11 Universidades, ou seja, 10% do universo das Universidades pertencentes ao Sistema UAB, contendo um pedido para que os Coordenadores reenviassem o Questionário de Pesquisa (Anexo B) aos seus professores para que pudéssemos coletar os dados.

Outra seleção que fizemos após o recebimento dos questionários, foi referente a identificar quais foram as quatro universidades que mais responderam às perguntas e que possuíam os docentes que trabalhassem concomitantemente na Docência Presencial e na Docência Virtual, para que sobre estas dedicássemos maior atenção em nossas pesquisas.

1.6.2. O questionário

Foi utilizado na pesquisa o questionário online denominado *LimeSurvey*⁵, que continha, em sua página inicial, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo

⁵LimeSurvey (anteriormente PHP Surveyor) é um software livre para aplicação de questionários online escrito em PHP, podendo utilizar bancos de dados MySQL (<https://www.limesurvey.org/pt/>).

que se fosse de interesse da pessoa participar bastava aceitar, caso não quisesse, podia fechar e sair.

O critério de seleção das Instituições de Ensino que serviram de base para a nossa pesquisa foram as quatro Instituições com maior número de participantes respondentes sendo que destas, três eram Federais e uma era Estadual. Por motivos éticos preferimos não trabalhar com os nomes verdadeiros das Instituições e, portanto utilizamos nomes fictícios para caracterizar tais universidades. Assim, passamos a chamá-las de Universidade Marte, Universidade Saturno, Universidade Vênus e Universidade Plutão.

Ao todo, contamos com 233 questionários respondidos, distribuídos da seguinte forma: 108 (46%) eram respostas da Universidade Vênus, 60 (26%), respostas da Universidade Saturno, 50 (22%), respostas da Universidade Marte e 15 (6%), respostas da Universidade Plutão. Do total de questionários respondidos, tivemos que desprezar 7 deles, pois os docentes que os responderam nunca haviam dado aulas no presencial e, portanto, estavam fora dos nossos critérios.

A Figura 1.2. mostra a quantidade de respostas ao questionário que obtivemos em cada uma das Instituições de Ensino pesquisadas.

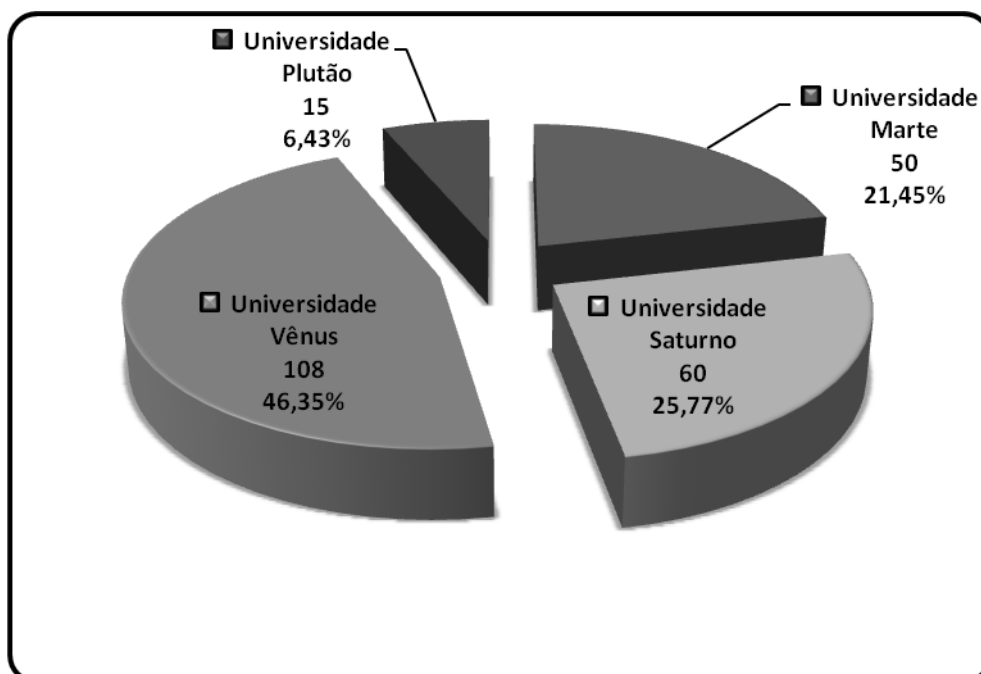


Figura 1.2. Distribuição das respostas ao questionário, organizada por Instituição.
Fonte: Autoria Própria.

1.6.3. A entrevista

As entrevistas (Anexo C) foram feitas nas Instituições onde os docentes trabalhavam. Fizemos a entrevista com aqueles que responderam completamente ao questionário e que assinalaram afirmativamente a uma questão destinada a aceitar a participação.

A proposta inicial era entrevistarmos ao menos dois profissionais de cada uma das quatro Instituições de Ensino, o que totalizariam 08 entrevistas. Os contatos foram feitos via e-mail e telefone, com aqueles que desejavam contribuir. Dentre aqueles que puderam colaborar segundo os critérios estabelecidos, obtivemos 06 docentes distribuídos da seguinte forma: 02 da Universidade Plutão (um homem e uma mulher), 01 mulher da Universidade Vênus, 02 mulheres da Universidade Saturno e 01 mulher da Universidade Marte.

1.7. Organização, análise e interpretação dos dados

Feita a coleta de dados, começou a fase de sistematização, análise e interpretação dos mesmos. Essa análise foi feita com base na triangulação dos dados: análise bibliográfica, conteúdo das entrevistas e questionários.

A interpretação dos dados foi feita por meio de focos de interpretação: tema e tópico, ou seja, à medida que os dados colhidos foram sendo organizados, eles foram sendo categorizados e interpretados à luz das teorias, constituindo-se em Capítulos. Assim sendo, cada capítulo resultava em uma construção híbrida de análise, misturando a elaboração de temas (conceitual) e tópicos descritivos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.249)

Os dados também foram interpretados por meio das informações obtidas nas entrevistas. Através de perguntas básicas sobre o tema estudado, foi possível colher informações sobre o que os entrevistados pensavam e sabiam sobre o tema analisado. Posteriormente, estas respostas foram analisadas à luz das teorias referentes ao assunto.

Já os questionários, foram o principal instrumento de coleta de dados que permitiu explorar como os docentes compreendem determinados assuntos relacionados aos saberes docentes. A análise do questionário foi feita de forma descritiva indutiva, ancorada em aportes teóricos e quantificada por intermédio de gráficos e tabelas.

Ressalta-se que a análise dos dados coletados no questionário e na entrevista foi feita um tempo após a sua coleta, o que garantiu “um intervalo, para o material assentar” [e para o pesquisador] “se distanciar dos detalhes do trabalho de campo e ter assim a oportunidade de perspectivar as relações entre os assuntos” (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p. 220). Uma síntese das análises pode ser constatada ao final de cada Capítulo, para que o leitor possa acompanhar todo o processo bem como o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS E OS SABERES DOCENTES

2.1. A EaD E OS SABERES DOCENTES

A EaD ganhou maior evidência de uma década para cá, devido ao surgimento de novas tecnologias capazes de fazer a mediação no ensino, também devido ao aumento da demanda por vagas no ensino superior (especialmente para a formação dos professores da rede pública) e por conta de ter havido a criação de um conjunto de políticas públicas educacionais que apoiaram esta modalidade de ensino.

Dessa forma, a EaD tem se mostrado como uma modalidade rica em potencialidades pedagógicas, capaz de abarcar um número grande de alunos e, por suas características diferenciadas, promover mais facilmente a democratização do conhecimento àqueles excluídos socioculturalmente, financeiramente e/ou geograficamente. Por meio da EaD, muitas pessoas impossibilitadas de frequentar um ensino presencial puderam estudar.

Entretanto, a evolução das tecnologias, da sociedade, e da economia caminhou a passos céleres, diferente das mudanças que ocorreram na educação. Afinal, a maioria das estruturas pedagógicas com as quais nos deparamos hoje provém ainda da década de 1970, quando ainda não era possível visualizar as mudanças que as tecnologias digitais trariam. Conseqüentemente, é possível que hoje tenhamos um descompasso de adaptação não só nas metodologias educacionais utilizadas face o avanço tecnológico, como também na forma como os docentes estão sendo preparados para atuar em qualquer uma das modalidades.

Novamente nos reportamos ao passado para lembrar que o processo de “educar alguém” sempre girou em torno da figura do professor. Era ele quem detinha o conhecimento que era transmitido aos alunos. No século XXI, embora o professor não tenha perdido a centralidade, a sua função passou a ter outras características.

Para começar, o professor da EaD não tem mais poucos alunos sentados a sua frente. Os alunos que compõem a EaD podem ser em número reduzidos ou não e estarem espalhados pelos mais diversos lugares do país onde o docente está, ou em qualquer outro lugar. Alunos e docentes podem ou não se conhecerem, podem ou não estarem ligados sincronicamente por meio das tecnologias, o entanto, apesar de tantas mudanças, eles ainda são considerados alunos e professores e o grande desafio da atualidade é redesenhar o papel que cada um desempenha neste novo contexto.

Na sequência, Buarque (2012, p. 145) ressalta que o maior desafio da educação contemporânea é formar o professor, ou melhor, inventar um novo tipo de educador. Concordamos totalmente com o autor e com o fato de que o docente para atuar na EaD, frente aos novos desafios que são impostos, deve passar pelo processo de se reinventar. Nesse sentido, nossa pesquisa apontou que o processo de formação do docente virtual tem caminhado a passos lentos, na base da tentativa e acerto, mas já está caminhando para a formação desse novo educador.

Percebemos que o professor por vezes replica o que faz no presencial, desconsiderando que está em outro contexto educacional com outras possibilidades de comunicação, conseguindo sucesso ou não; elaborando atividades que nem sempre atingem os objetivos. Assim, o desenvolvimento dos saberes docentes para trabalhar na EaD são construídos a medida que os docentes vão resignificando suas práticas educacionais. Para ilustrar essa nossa percepção, segue uma fala de um dos docentes entrevistados:

Ter a experiência no ensino presencial e depois na EaD me ajudou a pensar, refletir sobre como tirar o professor do centro das atenções; como transferir o foco para os alunos. Não fiz isso 100%, mas estou tentando caminhar para isso. (Sujeito A, Comentário 1)

Diante disso, percebemos que o desafio que o docente terá para se adaptar à revolução trazida pelas tecnologias aplicadas à educação serão imensas.

2.2. O MODELO DE EAD NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

No Brasil, a Educação a Distância não é uma iniciativa desvinculada de uma universidade presencial, e o modelo de EaD mais recorrente encontrado por aqui é o vinculado espaçotemporalmente a uma Instituição de ensino presencial. Dentro destas Instituições presenciais que oferecem cursos de EaD, montam-se estruturas para esse fim e o principal órgão desta estrutura são as Secretarias de EaD, responsáveis pela implementação e oferta dos cursos a distância.

Estas Secretarias possuem infraestrutura e instalações físicas, equipes de trabalho e recursos humanos, equipamentos e recursos comunicacionais, recursos tecnológicos e financeiros. Segundo Mill (2012, p. 82), estas secretarias podem ser de dois modelos:

- Secretaria independente: onde é criada uma estrutura completamente separada daquela necessária à educação presencial, dando-lhe um caráter de autonomia. Nela há um grupo de educadores e outros trabalhadores dedicados exclusivamente à oferta de cursos pela modalidade EaD.
- Secretaria Incorporada: reestrutura todos os setores acadêmicos e administrativos da universidade com a finalidade de incorporar uma nova modalidade educacional sem a necessidade de duplicar recursos. Esta estrutura, embora mais difícil de ser implementada, devido à mudança de mentalidade dos recursos humanos envolvidos e à adaptação das antigas estruturas à modalidade EaD, é mais vantajosa e adequada, pois não gera disputa ou preconceitos entre as modalidades

Ainda segundo o mesmo autor, as Secretarias podem ser configuradas de acordo com a logística de como atuam, podendo ser: **virtual e central-pólos**.

Na organização virtual, a estrutura do curso é feita quase que totalmente sobre os suportes virtuais. Neste tipo de configuração, quase não há complementação por outras mídias físicas, como o material impresso ou o DVD, por exemplo. Portanto, é uma organização mais enxuta e, do ponto de vista dos custos, é o tipo de organização mais comum nas EaD particulares (MILL, 2012, p. 83-84).

Já na organização central-pólos, a estrutura se dá partir a partir de uma central de concepção, produção e oferecimento dos cursos em parceria com vários pólos de

recepção e apoio presencial ao aluno. Em geral, essa forma de organização pode ocorrer pelo uso conjunto das mídias impressa, eletrônica ou digital. Ultimamente, esse modelo tem se configurado numa organização híbrida, com cursos organizados no ambiente virtual de aprendizagem e com as outras mídias complementando-as (MILL, 2012, p. 83-84).

Outra divisão atribuída a EaD diz respeito ao modo como é organizada a docência. Segundo MILL (2012, p. 85), pode haver modelos com ou sem docente-tutor presencial, modelos com participação ou não do docente-tutor virtual e modelos em que o docente-formador é ou não imprescindível.

Nesta investigação, o modelo de organização docente encontrado nas quatro Instituições de Ensino Superior (IES) é o central-pólos. Nela podemos encontrar uma equipe de acompanhamento pedagógico composta por docente-autor, docente-formador virtual, docente tutor-virtual e docente-tutor presencial. Para efeitos deste estudo, tomaremos apenas os docentes autores e formadores, conforme dito anteriormente. A Figura 2.1 ilustra a configuração da docência nas IES Saturno, Marte, Vênus e Plutão.

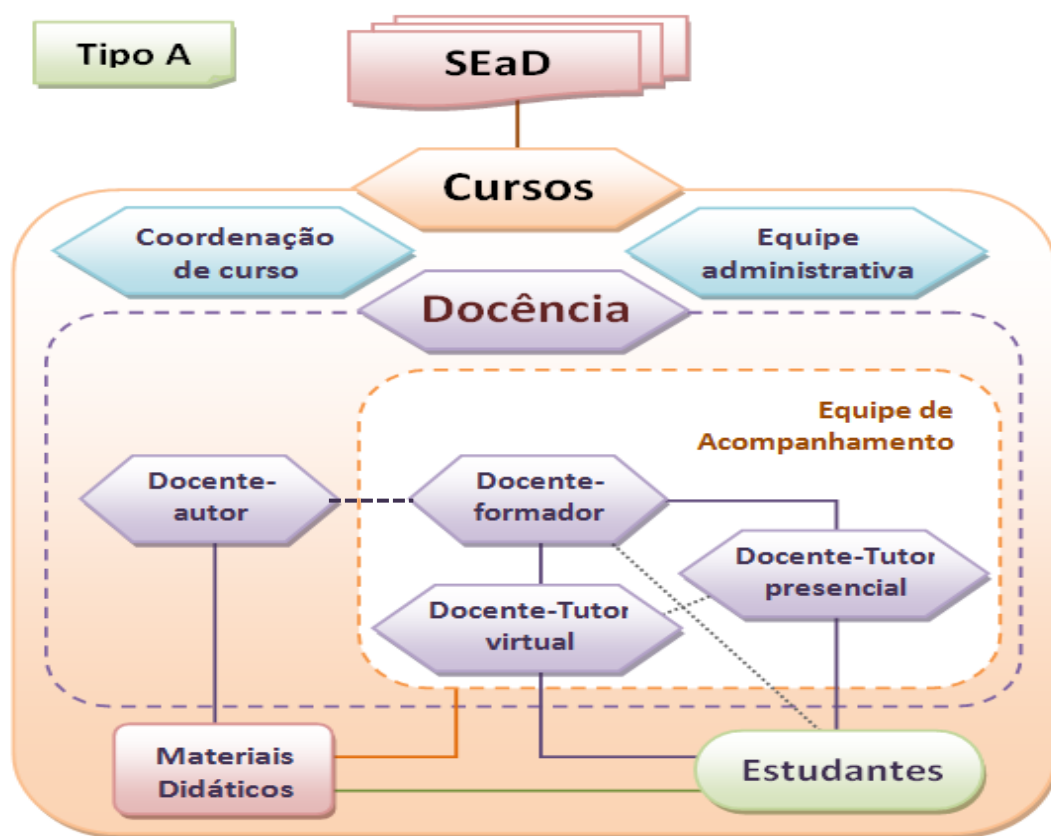


Figura 2.1. Figura 1. Principal forma de configuração da docência na Educação a Distância. Fonte: Mill (2012).

2.3. O DOCENTE FRENTE AO DESAFIO DAS TECNOLOGIAS

Para trabalhar na educação, o docente sempre teve que possuir saberes para o uso das tecnologias. Quadro negro, projetor, livros e canetas eram algumas das tecnologias que agora estão dando lugar a outras novas. A chegada das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e o conseqüente avanço da EaD, trouxeram para este novo contexto educacional a necessidade de novos saberes e a resignificação daqueles já aprendidos. Nesse sentido, a formação docente para atuar na EaD ganhou novos contornos.

No atual contexto da educação pautada pela presença das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e pela educação a distância, impõe-se a necessidade de discussões que fundamentem e orientem a construção da identidade do professor na gestão das situações de aprendizagem multimidiáticas desenvolvidas no espaço virtual, pautando seu perfil em diferentes competências que incluem a comunicação dentre outras. (TARCIA E CABRAL, 2012, p.148)

Em outras palavras, o docente da EaD que irá trabalhar com as TIC deverá aprender novos saberes ou revisar os antigos de modo que ele consiga atuar na oferta das atividades, trabalhar com possíveis formatos dos conteúdos, promover a mediação tecnológica, saber usar adequadamente as mídias em conformidade com a realidade dos alunos além de outros saberes exigidos pela modalidade. Cabe ao docente também adaptar ou melhorar outras tecnologias já sabidas e trazidas da educação presencial como, por exemplo, o uso da escrita.

Nesse sentido, Silva Neto e Campos (2010, p.103) afirmam que as tecnologias de informação e comunicação geraram impactos consideráveis nos domínios das línguas e linguagens, em sua feição mais ampla, na comunicação e nas relações inter e intragrupal.

As TIC usadas na EaD trouxeram diversas mudanças. Dentre elas podemos citar a necessidade de novos saberes relacionados ao uso das tecnologias, ou os saberes relacionados as novas metodologias e formas de comunicação diferenciadas promovidas pelo contexto educacional virtual. Ou seja, neste novo contexto professores e alunos mudaram seus papéis e são, ao mesmo tempo, transmissores e receptores de saberes. O docente teve que reaprender a ser docente e o aluno está tendo que reaprender a ser aluno. Santos (2010) afirma que a atual sala de aula e, nesse caso também a sala de aula

virtual, transformou-se no espaço de discussões e trocas de experiências e informações vindas de diferentes fontes entre os atores que compõe o cenário de ensino aprendizagem.

Neste novo contexto educacional, em que as informações chegam mais rapidamente e por intermédio de diversas fontes, confiáveis ou não, e de forma superficial, é papel do “novo” docente possuir saberes para administrar este novo contexto. Segundo Tarcia e Cabral (2012, p.148), o excesso e a superficialidade das informações fazem com que os usuários não se aprofundem diante da profusão de estímulos. Nesse sentido cremos que é função da escola e do docente possuir saberes para ajudar o aluno a transformar tais informação em conhecimentos.

Ainda segundo Tarcia e Cabral (2012, p.149), as informações chegam aos alunos por meio das tecnologias e ficam na rede, e o docente deve ser o principal mediador capaz de enfrentar o desafio de trabalhar com elas de modo a gerar situações de aprendizagem significativas, possibilitando o avanço e a ampliação dos saberes. Trata-se, portanto, da necessidade do surgimento de um “novo” docente, novo no sentido de aprender novas abordagens educacionais, novas estratégias para o uso das tecnologias, além de novas posturas para se relacionarem sobretudo no contexto da EaD.

Diante deste desafio, mesmo os profissionais já renomados na área educacional e que vivenciam a experiência da Educação a Distância citam essa experiência como sendo nova desafiadora e carente de ser explorada. Nesse sentido, faremos referência à consideração de Mizukami (2014) que, mesmo tendo longa experiência como docente presencial, percebeu as alterações e as necessidades da modalidade a distância. Dessa forma, a autora afirma:

Essas primeiras incursões [na EaD] me mostraram dificuldades, me colocaram desafios, mas me propiciaram acesso a um mundo que desconhecia como formadora e com relação ao qual eu poderia ser considerada como “formadora iniciante”. Mais do que aprender a lidar com tecnologia e os ambientes virtuais de aprendizagem, julgo que o domínio do conteúdo específico constituiu o principal estruturador das atividades de ensino ao longo dessas experiências, muitas das quais me fizeram redimensionar a docência presencial.

Embora ainda seja considerada por alguns como uma extensão da educação presencial, a EaD vem ganhando notoriedade e possui características e necessidades particulares, que exigem do docente que transita por este contexto, “novos” saberes.

Assim por meio deste estudo foi possível identificar como a formação profissional dos docentes para atuarem na Educação a Distância vem ocorrendo.

2.4. A formação Docente para o Ensino Superior nas Universidades pertencentes à UAB

Além dos inúmeros avanços tecnológicos que contribuíram para a EaD, a criação de políticas públicas nesse sentido, sobretudo a criação do Sistema UAB, tem colaborado de forma significativa para que o ensino assuma outras feições e chegue às pessoas que, por motivos diversos, não tinham como realizar seus estudos em centros presenciais.

O ensino está mudando, e a forma como ensinamos deve acompanhar tais mudanças. É preciso ensinar àqueles que irão ensinar, seja na modalidade presencial ou virtual. O grande desafio de ensinar quem hoje trabalha na educação deve-se ao fato de que não são nativos digitais, portanto, as habilidades e competências que eles terão que adquirir para trabalhar, especialmente com a EaD, ainda está em processo de construção.

Nas Universidades pesquisadas, pudemos constatar que a construção da formação para atuar na modalidade virtual é dada por meio de cursos de curta duração oferecidos pelas mesmas. Entretanto, também pudemos constatar, através das entrevistas realizadas, que alguns docentes que já atuam há tempos na profissão, resistem e alegam não precisar de cursos formativos para atuar na modalidade virtual, afirmando bastar apenas replicar os procedimentos praticados no presencial.

Contrário a esta postura, Peters (2002) ressalta a importância de o docente perceber que à medida que há a apropriação das TIC na Educação, um novo formato de educar surge, com novas necessidades e situações problemas que necessitam de uma solução.

Ao focalizarmos os processos de ensino-aprendizagem e também analisarmos as consequências das mudanças a que nos referimos, não podemos deixar de ver que as surpreendentes vantagens da educação a distância baseadas no computador estão inseparavelmente associadas a um considerável número de problemas. (PETERS, 2002, p.25).

Também no sentido de como os docentes aprendem a docência virtual, buscaremos a resposta fazendo uma comparação entre os dados colhidos na pesquisa e os estudos de Tardif. O Quadro 2.1 detalha a forma como essa questão vem sendo

estudada, as formas como os saberes docentes são adquiridos e os ambientes que favorecem essa aquisição.

Quadro 2.1. Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores

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

Fonte: Tardif (2004, p. 63).

Segundo Tardif (2004), uma das fontes formativas para o trabalho docente advém da formação escolar, quando, em sala de aula, o aluno futuro docente toma como exemplo a figura do docente. Nesse sentido, fizemos o levantamento de idade conforme aparece na Tabela 2.1 e concluímos que mais de 170 docentes têm acima de 40 anos; ou seja, como a formação escolar inicial dos mesmos ocorreu décadas atrás, possivelmente as aulas não eram mediadas por TIC em ambientes virtuais, o que nos leva a crer que não vem desta época um exemplo para atuar na modalidade virtual que pudesse ser seguido.

Tabela 2.1. Faixa Etária dos docentes pesquisados

Faixa Etária:	Docentes que responderam a pesquisa	
	Qte	Porcentagem
25 a 30 anos de idade	14	6%
31 a 40 anos de idade	85	36%
41 a 50 anos de idade	88	37%
Mais que 50 anos de idade	84	36%
Menos que 25 anos de idade	2	0,8%

Fonte: Autoria própria.

Outro resultado que chamou nossa atenção diz respeito à formação em Instituições Superiores dos docentes pesquisados. Parte dos profissionais fizeram sua formação em cursos de licenciatura, 128 (54%), a outra parte, quase metade só possui o bacharelado 108 (46%). Essa informação nos levou a crer que os primeiros tiveram contato com disciplinas como didática, metodologia e outras relacionadas ao ato de ensinar ao passo que os demais foram ter contato com estes saberes por meio dos cursos formativos para a EaD.

Assim, quando um docente virtual que só possuía bacharelado, aprende por meio de cursos de formação para a EaD saberes ligados a licenciatura cremos que isto colabora positivamente para uma mudança na base do conhecimento deste docente e na sua forma de atuar, independente da modalidade que ele esteja atuando

Além dos cursos de formação continuada oferecidos àqueles que irão atuar na EaD, outra fonte de aquisição destes saberes, são os cursos de pós graduação. Neste sentido, o Quadro 2.2 traz resultados que sinalizam o número dos profissionais que fizeram uma pós-graduação voltada para trabalhar na Ensino a Distância. O resultado obtido é bastante pequeno ainda. Dos 233 profissionais docentes que participaram da pesquisa, apenas 7 deles (0,03%) exercem a docência na Educação a Distância com forma com pós graduação nesta modalidade de ensino, sendo que a maior parte deles se encontra na Universidade Vênus.

Quadro 2.2. Titulação e área de titulação dos docentes que fizeram pós-graduação voltada ao Ensino a Distância.

Qde. de docentes	Titulação	Área da Titulação	Instituição Pesquisada
04	Especialização	Design Instrucional	Universidade Plutão
		Educação a Distancia	Universidade Vênus
02	Mestrado	Educação a Distancia	Universidade Vênus
		Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação	Universidade Vênus
		Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação	Universidade Vênus
01	Doutorado	Educação / foco na EaD	Universidade Saturno

Fonte: Autoria própria.

Segundo Tardif (2004), os saberes de um docente também podem ser apreendidos por meio dos programas e livros didáticos usados no trabalho. No caso dos sujeitos desta pesquisa, muitas vezes são eles próprios os autores do material. A disciplina, os mapas da disciplina e os conteúdos selecionados seguem uma determinação do órgão responsável pela disciplina da EaD. Sendo assim, não é por meio desta fonte que o docente aprende os saberes da docência virtual.

Por fim, Tardif (2004) ainda cita como fonte de aprendizagem dos saberes docentes aqueles provenientes da própria experiência na profissão. Cremos, de acordo com o resultado do questionário, possa ser essa a principal fonte de aprendizagem da docência virtual. A prática diária foi uma das principais colaboradoras da formação docente para a EaD. À medida que os fatos, as características, os problemas e as facilidades vão ocorrendo dentro desta modalidade é que elas vão sendo administradas.

2.5. Perfil da formação docente oferecida pelas Universidades pesquisadas

Cada uma das universidades pesquisadas apresentou características particulares no tocante ao processo formativo dos docentes que iriam atuar na modalidade virtual. Os dados coletados em cada uma das Instituições nos ajudou a compreender melhor como ocorre o processo formativo e quais são os saberes que incorporaram as práticas destes docentes.

2.5.1. Universidade Marte

Na Universidade Marte, de um total de 50 pesquisados, tivemos que descartar dois que nunca trabalharam na educação presencial. Dos 48 que compunham o montante pesquisado, 27 (56,25%) deles responderam que não fizeram curso algum para atuar nesta modalidade e 21 (43,75%) deles afirmaram terem feito algum tipo curso para trabalhar como docente virtual.

Perguntamos então ao Coordenador da UAB da Universidade Marte sobre o principal motivo pelo qual o docente aceitou trabalhar na EAD. Segundo o responsável, o aumento de ganhos financeiro (bolsa) foi o atrativo mais evidente, ao menos no início do processo.

A gente tem que ser bem honesto, eles [os docentes] assumiram por causa de uma bolsa, porque a bolsa era um atrativo. E tem muita gente que fala assim: ah, tem que acabar com a bolsa, só que a bolsa foi um atrativo legal tal, porque ela trouxe muita gente que não viria sem a bolsa e que veio e gostou e que hoje se eu falar em tirar a bolsa, ele fala tudo bem e continua fazendo um trabalho bem feito. (Sujeito B. Comentário 2).

Em relação à formação dos docentes para atuar na EaD, a Coordenadora afirma que há cursos ofertados pela IES e financiados pelo MEC. Na Universidade Marte, essa formação se dá da seguinte forma:

Nós participamos do programa que o próprio Ministério da Educação financiou, então todo ano apresentamos um projeto para pedir o financiamento (aliás todos os anos a gente tem recebido), então a gente tem feito cursos. Vou falar como a gente tá fazendo esse ano para você ter uma ideia: no início do ano, tivemos um curso políticas públicas para EaD e a gente trouxe a professora Nara Pimentel, que fez um trabalho muito bacana com os docentes, não uma coisa rápida, mas profunda. Assim eu tenho procurado trazer sempre gente de fora para trazer novas experiências para nossa Universidade, depois nós fizemos um curso sobre ambiente virtual. O pessoal que já está a mais tempo ajuda aqueles que estão entrando, no sentido de ir reciclando mesmo. Buscamos usar sempre uma ferramenta nova, uma versão nova; nós trouxemos recentemente a professora Glaucia da Federal do Paraná para dar um curso, nós fizemos um curso de gestão de cursos, agora começar um curso de material didático, que nós traremos o professor Claudio Klaus da UNESP. (Sujeito C. Comentário 3).

De acordo com o comentário 3, foi possível perceber que entre as formas pelas quais a formação docente para atuar na EaD têm acontecido, destaca-se os programas formativos financiados pelo MEC e os cursos formativos oferecidos pelos especialistas da área de EaD de outras Instituições. Também foi possível deduzir pela fala dos entrevistados que os pares trocam informações e vão ensinando uns aos outros as práticas executadas.

Quando nós perguntamos à coordenadora como os docentes se sentem quando vão trabalhar na EaD, obtivemos a seguinte resposta:

O professor que vem trabalhar na EaD percebe a necessidade do planejamento porque aqui não tem como improvisar. A segunda dificuldade é organizar o tempo porque a forma como o professor vem para a EaD é precária, e ele tem que cumprir toda carga horária no presencial, dar aula na Pós e ainda assumir a EaD como algo a mais. É

difícil mesmo a gente cobrar uma dedicação explosiva. (Sujeito C. Comentário 4).

De acordo com o comentário 4, podemos deduzir que os saberes que o docente que vai trabalhar na EaD da Universidade Marte julga importantes e que devem ser aprendidos são os seguintes: saber planejar antecipadamente as aulas e disciplinas esaberorganizar o tempo para dividi-lo com outras atividades e lazer.

2.5.2. Universidade Plutão

Dos 15 docentes da Universidade Plutão que participaram da pesquisa, 2 não puderam ser considerados, pois nunca trabalharam no ensino presencial. Destes 13 profissionais que responderam, 4 (30,76%) não fizeram curso e afirmam que começaram a trabalhar nesta modalidade muito antes de ser parceiro da UAB e, à medida que o tempo foi passando, foram aprimorando suas práticas. Já 9 (69,23%) docentes fizeram curso inicial para atuar na modalidade.

Fizemos uma formação muito concomitante à aplicação do curso. À medida que o curso ia sendo oferecido, a gente ia aprendendo. No início foi sobre o uso das tecnologias, depois tivemos a ajuda de outra profissional que já tinha prática na EaD em outra Instituição e que nos ajudou. (Sujeito A- Comentário 5).

Antes de iniciar um curso, o docente passa por um curso de 2 a 4 meses onde já desenvolve o seu material e sai com ele quase pronto além de contar sempre com o suporte do CAED. (Sujeito B – Comentário 6).

De acordo com os resultados e os comentários 5 e 6, a forma de aprendizagem inicial do docente da Universidade Plutão foi por meio das próprias práticas docentes, da troca de experiências com os pares e de cursos oferecidos pela própria Instituição.

Buscando saber mais sobre o curso de formação inicial, perguntamos para a responsável pela EaD na Universidade Plutão: qual a formação dada na Universidade Plutão para os professores após a parceria com a UAB? A resposta obtida foi a seguinte:

Para o professor da instituição nós temos um curso denominado laboratório de produção de material didático para educação a distância. Trata-se de um curso de conteúdo teórico/prático, porque na verdade o professor, em torno de 3 a 4 meses de curso, ele já produz metade do conteúdo didático que ele irá usar. Na verdade, vai além do que só discutir os aspectos teóricos da educação a distância; o docente já

desenvolve e é orientado pela nossa equipe ao longo do curso como ir elaborando o material. Assim, quando ele termina o curso, ele já está em processo tal que ele já dá conta de finalizar a produção do material. E, mesmo após o término do curso, ele continua em contato com a equipe do CAED (Centro de Educação a Distância) para que tenha um suporte/apoio para a finalização dessa produção. Há, além disso, outras iniciativas por meio do PAC de oficinas para os coordenadores de curso, secretarias, em relação à elaboração de projetos de PPP (Projetos Políticos Pedagógicos); de maneira que esses projetos tragam as características da educação a distância. É dado também, oficina direcionada à avaliação, para que nós possamos orientar os professores em dois aspectos da avaliação, um que é sobre como trabalhar com as especificidades da avaliação na educação a distância, não só avaliação do aluno, mas também avaliação da EAD de uma maneira geral, e o outro é um aspecto mais burocrático que é para que o docente dê conta de atender aos requisitos de órgãos internos da própria Instituição e também da CAPES. (Sujeito D: Comentário 7).

Embora as IES ofereçam curso inicial para trabalhar na EaD, é muito presente nas respostas dos coordenadores que é um processo novo para todos os envolvidos com Educação a Distância mais aprendido por meio da prática diária: “todo mundo está errando e acertando, não existe um curso de formação de professores para atuar em EAD” (Sujeito D, Comentário 8).

O que pudemos observar nessa Universidade como sendo os saberes que os docentes consideram importantes foi: saber organizar o tempo para responder rapidamente aos alunos (para que a resposta não chegue tarde demais e perca o sentido); saber usar as tecnologias para otimizar as aulas (banco de imagens, e-mails que motivem o aluno a prosseguir e outros com textos que adiantem o conteúdo que será discutido), saber organizar os textos e as atividades que serão trabalhados para que o aluno consiga entender e construir sobre eles uma opinião crítica.

2.5.3. Universidade Vênus

Entre os 107 docentes que participaram da pesquisa, tivemos que desconsiderar 1 participante que nunca trabalhou no Educação Presencial. Dos 106, 63 (59,43%) declararam terem feito algum curso para atuar na EaD.

Foi possível perceber, por meio das respostas ao questionário, que os cursos formativos realizados pelos docentes da Universidade Vênus são providenciados pelo

departamento que abriga o curso. Os saberes que este docente precisa, segundo o coordenador da UAB responsável da Universidade Vênus, difere de curso para curso.

Nossa política de formação, de 2010 para cá, acontece por meio da descentralização; a unidade acadêmica é que assume o curso a distância e eu disponibilizo recursos para que este curso aconteça. Tem que ser na unidade acadêmica, porque a pedagogia é diferente da educação física que é diferente da biologia; nós temos oito cursos, nos oito cursos de graduação a distância, cada curso é responsável pelo seu projeto didático, pelo desenvolvimento dos seus materiais, e pela formação dos professores e formação de tutores, eu apenas apoio. (Sujeito E. Comentário 9).

Segundo o coordenador da UAB, essa descentralização permitiu que cada unidade acadêmica fosse responsável em formar seu docente como julgasse mais adequado e isso têm dado bons resultados.

A coordenadora da UAB explicou ainda que a unidade deve elaborar um projeto de formação docente com base nas necessidades do grupo, como por exemplo: aprender a produzir material impresso, dar um upgrade na plataforma Moodle ou então trabalhar com materiais diversificados. Os docentes elaboram um projeto solicitando verba para a formação e o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) analisa o projeto, liberando ou não a verba.

Dessa forma, e segundo o coordenador da UAB

A formação respeita o ritmo e a necessidade de cada um; eu tenho cursos hoje mais avançados didaticamente, eu tenho cursos mais atrasados, tenho professores mais envolvidos e professores menos envolvidos e tenho os planos que todo mundo tem, que também não são diferentes dos presenciais. (Sujeito E: Comentário 10).

Nessa Universidade em que a EaD existe há mais de duas décadas, muitas experiências de EaD já foram colocadas em prática, segundo a Coordenadora da UAB e a parceria com a UAB de 2005 para cá é mais uma das experiências.

A coordenadora da UAB alega que, por ser uma das pioneiras nesta modalidade, a experiência mostra que o docente deve ser formado dentro da sua própria Unidade Acadêmica. E afirma que esse tipo de formação é vantajosa porque gera uma massa crítica capaz de julgar se as atividades que estão sendo desenvolvidas na EaD estão atendendo aos mesmos padrões de qualidade do ensino presencial.

O resultado obtido na Universidade Vênus mostra que a formação é feita em cada Unidade que oferece o curso pela EaD e que a Secretaria de EaD se responsabiliza pelo

acompanhamento do curso e pela distribuição de recursos. A experiência obtida ao longo dos anos na prática da EaD também é considerado fator formativo nessa Instituição.

2.5.4. Universidade Saturno

Na Universidade Saturno, dos 60 docentes que responderam ao questionário, 2 foram desconsiderados também pelo fato de nunca terem trabalhado na Educação Presencial. De acordo com as respostas obtidas, observamos que dos 58 respondentes, 41 (70,68%) docentes já fizeram curso para atuar na EaD.

Os docentes são escolhidos pelos coordenadores de curso para assumirem as disciplinas dos cursos de graduação; posteriormente, são inscritos em um curso de formação. Perguntamos à responsável pela EaD da Universidade Saturno como é este curso formativo: o curso dá uma visão geral do que é a EaD e também dá uma visão técnica de configuração do ambiente de aprendizagem.

Como parte da formação inicial, a responsável pela EaD disse ainda que os docentes têm contato com outros profissionais que assessoram a EaD na Instituição para aprenderem sobre a plataforma e as mídias complementares, ter acesso a todo o material que já foi produzido, receber orientação sobre a escolha da melhor mídia em função do conteúdo da disciplina e também receber orientações sobre como é feito o planejamento de uma disciplina, desde a elaboração de um mapa de atividades com acompanhamento das equipes pedagógica e técnica.

Nesta Universidade, os saberes e as práticas são constantemente assessorados por uma equipe multidisciplinar que auxilia o professor muito antes de ele começar uma disciplina. Assim, por meio de cursos específicos e de orientações práticas, o docente vai se apropriando dos saberes que lhe permitirão uma certa autonomia no ambiente virtual e na mediação pedagógica.

Por serem docentes da Instituição e na maioria das vezes já possuem uma alta titulação, nós perguntamos se há resistência em relação ao processo formativo para atuar na EaD.

A resposta obtida foi a de que não há muita resistência porque os próprios docentes chegam a dizer que a mudança que é exigida deles é uma coisa totalmente nova e que eles têm que reaprender muita coisa. Porém, a maior dificuldade encontrada diz

respeito ao pouco tempo disponível que os docentes possuem para se dedicar à EaD, visto que todos têm muitas atribuições dentro da Instituição e que a disciplina de EaD deve ficar toda pronta antes de ser ofertada, diferente da presencial, que o docente vai preparando à medida que vai dando.

O responsável da Universidade Saturno ainda nos deu a seguinte informação sobre o processo formativo na Instituição:

Para trabalhar aqui com na EaD, nós temos curso inicial e depois os cursos de formação continuada que cada um dirige para um assunto mais específico, pois tem muita coisa que não dá para você aprofundar dentro dos estudos, nem tempo. Então depois vão tendo os outros cursos de aprofundamento em alguns aspectos. (Sujeito F, Comentário 11).

Nesta instituição, pudemos perceber por meio da nossa pesquisa que a maior dificuldade encontrada para trabalhar na EaD deve-se à falta de habilidades para trabalhar em equipe. Segundo (MILL, 2014, p.24), o trabalho docente na EaD deve ser entendido como um trabalho extremamente fragmentado, em que cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles. É o que o autor chama de *Polidocência*⁶.

Segundo a responsável pela EaD, o docente presencial já vem com o hábito de fazer todas as etapas do processo de educar sozinho e quando ele tem que explicar para uma equipe o que está pensando, como e para que quer utilizar determinado texto ele tem que dividir o que está pensando e o que pretende e isso ainda é um saber que precisa ser aprendido: saber como trabalhar dentro da Polidocência.

2.6. Breve Síntese sobre a Educação a Distância nas Universidades Pesquisadas e os Saberes Docentes

No Brasil e no mundo, o crescimento da EaD vem acontecendo de forma cada vez mais acelerada e esse crescimento não é acompanhado pelas metodologias educacionais frente aos avanços tecnológicos e nem em relação à formação dos docentes para atuarem na modalidade a Distância.

Os saberes dos docentes da EaD podem mudar em função do modelo adotado pela EaD. No Brasil, o modelo de EaD está sempre vinculado a uma instituição de ensino

⁶Para saber mais sobre a *Polidocência*, sugere-se consulta a MILL; RIBEIRO e OLIVEIRA, 2014.

superior e, no caso desta pesquisa, as universidades estão vinculadas ao sistema UAB. De acordo com este sistema, as Instituições de Ensino Superior contam com uma secretaria geral de EaD que fica dentro da universidade e que organiza e oferece os cursos por meio da parceria com os municípios. Trata-se do modelo central-pólos exercida por uma equipe de profissionais.

Essa equipe de profissional é fragmentada e composta hierarquicamente por diversos sujeitos, todos eles comprometidos em fazer a Educação a Distância. Esse conjunto de trabalhadores com formação e funções diversas, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na EaD, recebe o nome de Polidocência (MILL, 2014, p.26). Entretanto, para efeitos desta pesquisa, só foram estudados dois profissionais que exercem a polidocência, a saber: o professor autor e o professor formador.

No decorrer do capítulo, buscamos entender como acontece formação desses profissionais docentes para trabalhar na EaD. Identificamos as seguintes fontes formativas de saberes de acordo com o referencial teórico de Tardif (2004): segundo o autor, há os saberes provenientes da formação escolar anterior e, nesse sentido, devido à idade da maioria dos docentes pesquisados, pudemos constatar que quando eles cursaram o ensino fundamental e médio não havia ainda o uso das TIC na educação, portanto, a formação deles não contou com um exemplo de docência que influenciasse o trabalho deles na EaD.

Para Tardif (2004), também há os saberes provenientes da formação profissional para atuar no magistério. Segundo os resultados obtidos nesta pesquisa, devido à idade e o tempo em que ocorreu a formação profissional em nível superior dos sujeitos, pouco ou nada havia de formação para atuar na EaD. Além disso, pudemos constatar que 46% (108) dos docentes pesquisados não fizeram licenciatura, o que nos leva a crer que muitos estão atuando sem conhecer devidamente os processos pedagógicos

Tardif (2004) cita ainda que os saberes podem ser provenientes da própria experiência na profissão, vindos da sala de aula, da escola e da interlocução com outros docentes. Essa foi uma das principais fontes de saber identificada por nós como sendo a principal forma pela qual o docente da EaD aprendeu seus saberes: foi na prática diária, atuando e se relacionando na EaD.

A outra principal fonte para a aquisição de saberes para atuar na EaD são os cursos formativos oferecidos pelas próprias Instituições onde o docente atua. Também

apareceu como fonte formativa, as palestras dadas por profissionais de outras instituições de ensino ligadas àEaD e os cursos financiados pelo MEC. Desse modo, podemos concluir se as fontes formativas de saberes para atuar na EaD ainda estão se constituindo e o docente está aprendendo à medida que exerce a sua função.

CAPÍTULO 3

SOBRE SABERES DOCENTES PRESENCIAS E VIRTUAIS

O Capítulo 3 dedicou-se a elencar quais são os principais saberes que um docente deve possuir para exercer sua função, tanto no Ensino Presencial quanto no Ensino a Distância. Estes saberes foram elencados com base na literatura educacional. Ainda neste capítulo, abordamos as origens dos saberes, como eles são apreendidos e como eles estão sendo valorizados pelos sujeitos da pesquisa.

3.1. Docência e Tecnologias na Educação

As tecnologias usadas hoje na educação não foram necessariamente criadas para esse fim. Elas evoluíram ao longo dos séculos e muitas são confundidas como sendo uma ciência aplicada. A ciência aplicada pode dar origem a inúmeras tecnologias, todavia, as tecnologias já existiam muito antes da ciência.

Segundo Ribeiro *et al.* (2013, p.139), a tecnologia pode ser entendida como um sistema de máquinas, ferramentas e técnicas, mais impulsionadas pela necessidade do que pela curiosidade. Esta inclui, para a sua existência, políticas públicas, pressões e interesses de grupos econômicos e de propagandas para a adoção de determinadas tecnologias em detrimento de outras.

Essa definição, segundo os autores, retira a neutralidade da tecnologia e a coloca como uma visão de mundo. Portanto, quando a tecnologia é usada na educação, ela deve ser entendida como um sistema de coisas e não apenas como ferramentas e recursos. Segundo os autores,

Quando se fala em tecnologia educacional, é preciso entendê-la como um sistema de políticas públicas, pressões econômicas e sociais, máquinas, instrumentos, metodologias, técnicas e autores do processo de ensino-aprendizagem: professores, alunos e administradores escolares (RIBEIRO, OLIVEIRA e MILL, 2013, p.139).

Semelhante à complexidade para entender as tecnologias é o conceito de docência, porque esta também não é neutra. Na sua constituição, estão presentes fatores

econômicos e políticos, formação inicial e escolar, experiência de vida e da profissão do docente, suas crenças e valores (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 80).

Assim, quando docência e tecnologia se juntam, para analisá-las, é preciso considerar vários fatores determinantes para essa junção. Vale ressaltar que esse processo de junção não é estável, ele nunca estará pronto e acabado, uma vez que sofre constantemente alterações. Entretanto, alguns estudiosos buscaram definir o que são saberes presenciais e virtuais, como se constituem, como são aprendidos e quais são as suas principais fontes.

3.1.1. Saberes e fontes da Docência Presenciais

Para definir o que são saberes docentes presenciais, utilizaremos a descrição de autores como Tardif (2002) e Shulman (1987). Esta escolha se justifica pelo fato de que, nas últimas décadas, estes autores e seus estudos serviram de referência teórica e metodológica às pesquisas, às políticas de formação e de práticas realizadas no Brasil e no mundo. Além disso, esses estudiosos possuemem comum, assim como nós, o fato de considerarem a experiência como fator formativo dos saberes docentes.

A definição de saberes docentes, dada por Tardif (2002, p.36) é feita da seguinte forma: “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Para Tardif (2008, p. 16), os saberes docentes, tidos como necessários a esta prática profissional são conduzido por seis fios determinantes destes saberes:

- Saber e trabalho: o próprio trabalho fornecendo princípios para solucionar questões cotidianas da escola e da sala de aula;
- Diversidade e pluralismo do saber: compreende uma gama de saberes variados de naturezas bem diferentes;
- Temporalidade do saber: adquirido no contexto de uma história de vida;
- Trabalho interativo: trabalhador e objeto se relacionam no decorrer do trabalho;
- Saberes e formação docente: adequação constante dos trabalhos às necessidades locais e pessoais de onde se trabalha;

- Experiência do trabalho enquanto fundamento do saber: o trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissional.

Desse modo, o pensamento de Tardif (2008), ao defender os seis fios condutores, vão ao encontro da nossa pesquisa quando afirmam que se o trabalho diário e a experiência docente oferecem subsídios para a tomada de decisões profissionais cotidianas e alicerçam a competência profissional – ou seja, a vivência na modalidade virtual – refletirá de certa forma sobre as atitudes presenciais.

Ainda segundo o mesmo autor, as fontes de aprendizagem destes saberes provêm de:

- Saberes advindos da prática: partilhados e desenvolvidos em função do local, dos alunos, do sistema, e do processo histórico cultural ao qual o docente pertence (*wisdomofpractice*).
- Instituições e Universidades formadoras de conteúdos: onde o docente se apropria dos conteúdos disciplinares (*scholarship in content disciplines*).
- Instituições de Ensino: onde ocorre a formação para os processos pedagógicos que permitem ao docente ensinar o aluno a aprender, devendo ainda conhecer os diversos meios que podem ser usados para que ele ensine, ou seja, deve possuir saberes instrumentais referentes ao manuseio de ferramentas concretas de trabalho, como livros, apostilas, fichas, programas de computador, entre outros.
- Pesquisas Educacionais: segundo o autor, as pesquisas na área educacional são importantes fontes de subsídios para a formação docente (TARDIF, 2002, p. 69)

Além das fontes de aprendizagem citadas acima, Tardif (2002) afirma que os saberes docentes são plurais e envolvem diversos conhecimentos. Segundo o autor, o fato de atuar sobre o objeto “humano”, no caso o aluno, requer um saber relativo à sensibilidade para identificar no grupo as necessidades individuais; são os saberes humanos a respeito de saberes humanos.

Ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2002, p.118).

Ainda sobre os saberes profissionais, Tardif (2002) assegura que eles são temporais e determinados pelas necessidades apresentadas pelos alunos, pela série, pela

disciplina e pela Instituição onde se atua, visto que há uma grande influência do contexto social e profissional no qual o docente está inserido. Nesse sentido, o autor afirma que:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões reacionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002, p.37).

Para o autor, os fios determinantes do saber e as fontes de aprendizagem destes saberes são todos fatores constituintes da profissão docente.

Um outro autor que contribui para o processo de compreensão dos saberes necessários ao exercício da docência, tendo grande influência nos estudos científicos da área e na elaboração das políticas de formação docente das últimas décadas, é L. S. Shulman. Para ele, os saberes docentes são saberes compostos por um repertório imprescindível que passa pelo domínio de conhecimentos, materiais, sociais, legais e práticos.

O autor descreve os saberes docentes por meio de uma *base do conhecimento*, que vai muito além das habilidades e dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos. Shulman (1987, p. 1-27) distribui esses saberes por meio de sete categorias:

- Conhecimento do conteúdo
- Conhecimento pedagógico geral
- Conhecimento curricular
- Conhecimento pedagógico do conteúdo
- Conhecimento sobre os alunos e suas características
- Conhecimento do contexto educacional
- Conhecimento dos fins e propósitos da educação

No que se refere ao **conhecimento do conteúdo**, Shulman (1987) deteve-se mais em compreender como os professores aprendiam sobre os conteúdos que eram objetos de ensino; em que fonte eles buscavam essa aprendizagem, identificando o que era central no conteúdo e o que era periférico, e como eles desenvolviam a flexibilidade necessária para buscar explicações alternativas que permitissem a cada aluno, de acordo com suas características individuais, compreenderem o conteúdo.

Ao pesquisar sobre estas questões ligadas ao conteúdo e à forma e sobre como eles eram oferecidos, o autor constatou que se tratava de uma abordagem ainda muito pouco pesquisada. Sendo assim, despendeu esforços no sentido de esclarecer que, nesse sentido, havia um “paradigma ausente” (SHULMAN, 1987, p. 8).

O **Conhecimento pedagógico geral** refere-se a conhecimentos associados à forma como os docentes exercem a docência no dia-a-dia e em situações reais, ou seja, como eles administram suas classes, preparam e aplicam as atividades, analisam se os alunos entenderam ou se estão com dificuldade, elogiam, fazem crítica, avaliam seus processos de ensino, adequando-os a cada situação em concreto.

Quanto ao **conhecimento curricular**, segundo o autor, trata-se de analisar um conjunto de programas e materiais disponíveis ao professor para que ele possa utilizar o que for mais adequado para o ensino dos conteúdos; nesse item, Shulman ressalta a importância da interdisciplinaridade como uma habilidade a ser usada pelo docente para alcançar os seus objetivos.

Já o **Conhecimento pedagógico do conteúdo**, passa pela compreensão de “como tópicos particulares, problemas ou temas são organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos discentes e, apresentados aos alunos”.

O **Conhecimento sobre os alunos e suas características** corresponde ao conhecimento da realidade dos alunos (linguagem, aptidão, idade, gênero e outros) por meio da interação com cada aluno em particular ou do conhecimento da turma.

O **Conhecimento do contexto educacional** envolve os conhecimentos dos alunos ou dos grupos, passando pela administração, gestão, cultura e sociedade em que a escola está inserida.

Finalmente, o **Conhecimento dos fins e propósitos da educação** está relacionado ao fato de que um professor deve ter conhecimentos acerca dos fins e dos propósitos para os quais a educação se direciona: cidadania, valores, autonomia, conhecimentos específicos, profissionais e outros.

Segundo Shulman (1987), **as fontes** de aprendizagem destes saberes provêm de:

- Instituições formadoras e Universidades
- Materiais e locais institucionalizados pedagogicamente (livros, currículos, organizações escolares e outros)
- Pesquisas educacionais
- Saberes docentes práticos

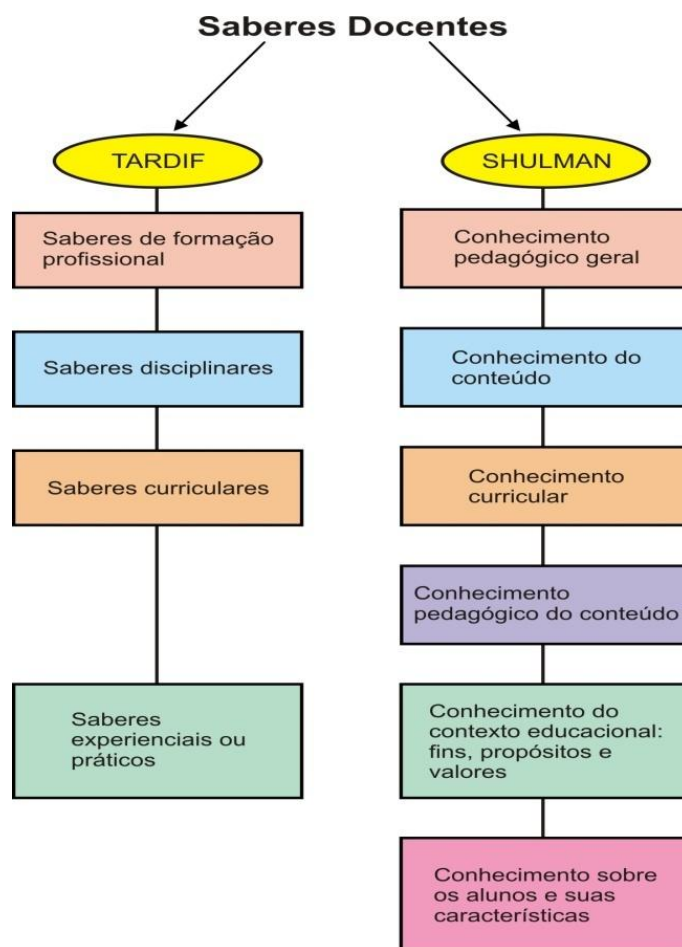


Figura 3.1. Principais saberes docentes segundo Tardif e Shulman.
 Fonte: Autoria própria.

O que gostaríamos de ressaltar sobre saberes docentes com base nesses dois autores, deve-se ao fato de que ambos em seus estudos elencam saberes que acreditam constituir uma base necessária, sem a qual não seria possível exercer a função docente. Ambos consideram como imprescindível ao saber docente: a formação pedagógica para a profissão, os saberes sobre conteúdo específico e os saberes vindos da prática e do contexto educacional.

No Brasil, o estudo da temática acerca dos saberes teve início somente após a década de 1990, momento em que práticas e saberes foram considerados como parte do processo formativo e, assim, os fazeres cotidianos passaram a ser relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Silva (1997) e Pimenta (1999) são

alguns dos autores brasileiros que defendem a relevância das práticas docentes para a aprendizagem dos saberes profissionais.

3.1.2. Saberes Docentes Virtuais

Definir saberes docentes virtuais é tarefa árdua, pois exige uma série de análises que vão desde saber qual a função que o docente ocupa na Polidocência, qual tecnologia o docente está usando, em qual nível educacional ele está trabalhando e até mesmo em que contexto social, político e econômico ele está inserido, entre outros fatores. Entretanto, há um consenso sobre os saberes que são considerados como mínimos necessários para o exercício da docência virtual.

Segundo Kenski (1998, p. 69), estes saberes são:

- Saber planejar detalhadamente como serão todos os momentos do processo de ensino;
- Acolher o aluno para que ele se sinta parte do processo;
- Atentar para o processo de comunicabilidade da informação: conteúdo e interação;
- Disponibilidade para trabalhar em equipe;
- Condições de compreender e atuar em diferentes fases do processo de organização dos cursos.

Para a autora, um dos principais saberes citados é a percepção de que o docente da EaD não é mais o único detentor do conhecimento que vai “dar a aula”, mas sim aquele que vai promover a mediação entre o aluno e o saber por meio de recursos tecnológicos em tempos e locais distintos. Nesse mesmo sentido, o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, caracteriza a Educação a Distância da seguinte forma:

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, não paginado).

Ainda segundo Kenski (1998), de acordo com o papel que o docente desempenha na equipe Polidocente (MILL, 2010) deve ser os seus saberes. Há saberes específicos para quem irá preparar a disciplina, quem irá aplicá-la; outras vezes, deve saber delegar estas atividades a outros atores e isso pode variar em função da diversidade de organização, metodologia, gestão e avaliação da EaD.

De acordo com Kenski (1998), é importante perceber que os saberes da docência virtual não dizem respeito apenas ao uso ou não dos recursos tecnológicos, mas à compreensão das suas possibilidades de forma que este conhecimento é o que vai permitir a adequação da disciplina ou do curso às especificidades dos recursos tecnológicos.

Nesse âmbito, compreender as possibilidades dos recursos tecnológicos utilizados na EaD, como instrumentos de mediação da educação, só é importante se o docente tiver a percepção para identificar quem são seus alunos. Esta percepção também pode ser considerada como um saber que o docente virtual deve possuir.

A autora ainda faz referências às questões que envolvem saberes que garantam lidar com a acessibilidade, ou seja, como o docente se prepara para o uso dos recursos tecnológicos para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa maneira, Kenski (2000) defende a adequação do processo de EaD às necessidades do público que está atendendo como principal saber a ser aprendido e que garanta a educação efetiva nesse sentido:

Mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, no meio de todos esses movimentos e equipamentos, o que vai fazer diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional, aos objetivos que levam você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender. A sua história de vida, os conhecimentos anteriores, os objetivos que definiram sua participação em uma disciplina e a sua motivação para aprender este ou aquele conteúdo, desta ou daquela maneira, são fundamentais para que a aprendizagem aconteça. (KENSKI, 2000, p.46).

Posto dessa forma, Kenski (1998) divide o foco da aprendizagem, entre o docente e o aluno que sinaliza a intenção de aprender determinados conteúdos. Desse modo, os saberes docentes deixam de ser vistos como “coisas” prontas a serem entregues e tornam-se saberes que garantam a identificação do aluno, sua condição de

aprendizagem, a seleção e uso de recursos adequados em tempos e lugares diversos e de acordo com as características determinantes.

Aliados a esses saberes e dando validade aos mesmos, a autora ressalta ainda a necessidade de haver uma formação profissional permanente, de qualidade e financeiramente viáveis, em que as tecnologias possam ser vistas como desafios pelos educadores e não como obstáculos e para que haja infraestrutura satisfatória para o exercício e aplicação de todos os saberes aprendidos, além da necessidade de haver o reconhecimento e a remuneração adequados aos docentes que atuam na EaD.

Já para Mill (2014, p. 26), identificar quais são os saberes docentes de quem atua na EaD requer, primeiramente, definir quem é o docente dessa categoria, pois, segundo o autor, o trabalho docente na EaD é um trabalho fragmentado, constituído de forma hierárquica, em que cada um ou cada grupo desempenha uma função, havendo entre eles um alto grau de interdependência.

Trata-se de um trabalho feito a muitas mãos e não mais sob o domínio de apenas uma pessoa que detém todos os saberes para oferecer uma disciplina. Em termos de EaD, Mill (2014) afirma ser inviável a unidocência, já que não há como um único profissional abarcar todo o processo. Esta coletividade da docência na EaD é denominada como polidocência (MILL, 2014, p. 26):

[...] o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. A esse conjunto articulado de trabalhadores, necessários pra a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denominamos de **polidocência** (MILL, 2010, p.23).

Na polidocência, a responsabilidade pelo desenvolvimento das diversas atividades que compõem uma disciplina está distribuída para muitos atores, dentre eles o professor conteudista, o professor formador, o tutor virtual, o tutor presencial, a equipe multidisciplinar, os projetistas educacionais, a equipe coordenadora e a equipe de apoio técnico que também são membros da equipe polidocente. O que une esses atores é o fato de todos estarem comprometidos com o ensino na EaD, e o alto grau de imprescindibilidade do trabalho de um para com o outro, mesmo havendo uma hierarquia entre eles.

Contudo, na Polidocência, os profissionais que são equiparados à figura do professor da educação presencial são o docente autor, o docente formador e o docente

tutor (virtual ou presencial). Segundo Mill (2014, p. 34-36), são atribuições destes profissionais:

- **Docente autor:** os saberes que esse docente membro da Polidocência precisa dominar estão relacionados a elaborar conteúdos, adequar metodologicamente os conceitos e atividades de aprendizagem ao perfil do aluno, elaborar materiais didáticos em diferentes mídias e, em alguns modelos, saber acompanhar a formação dos alunos durante a aplicação das disciplinas.
- **Docente formador:** esse profissional nem sempre está presente na Polidocência; sua presença ou não varia conforme o modelo de EaD adotado pela Instituição. Cabe a este profissional acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, gerenciar e orientar os tutores de disciplina e os alunos e desenvolver uma visão ampla do processo educacional.
- **Docente Tutor virtual:** trata-se de um especialista que acompanha o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, auxiliando-os em suas dificuldades.
- **Docente Tutor presencial:** normalmente possui conhecimentos mais generalistas ou na área do curso; seus saberes são mais voltados para o atendimento das dificuldades pontuais dos alunos, técnicas ou não.

Dependendo da posição que o docente ocupa na polidocência, ele deve dominar mais ou menos alguns saberes. No caso deste estudo, que compreende o docente autor e o docente formador, destacamos como principais saberes: domínio das TIC, gestão do tempo, capacidade de trabalhar em equipe, saber produzir o conteúdo do curso, saber fazer a organização didática do material, escolher as mídias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, coordenar a equipe e da gestão do curso, o que ainda não esgota o montante de conhecimentos necessários às funções.

Mill (2014) também considera para os seus estudos a mesma base de conhecimentos defendida por Shulman (1987) para a docência presencial:

[...] conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins (propósitos e valores educacionais) que podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN,1987 p. 36-37).

No entanto, enfatiza que dentre os conhecimentos acima, o contexto de vida dos alunos com os quais se trabalha a distância é imprescindível que seja do conhecimento de quem trabalha na docência a distância, isto é, entender essa dimensão ajuda na visão adequada da escolha do currículo, das tecnologias e das metodologias que serão utilizadas no processo de ensino. Nesse sentido, Mill (2012) ressalta que a evolução da EaD trouxe consigo metodologias e propostas de trabalho mais personalizadas.

[...] os novos dispositivos informacionais (mundos virtuais) e comunicacionais (comunicação “todos - todos”) possibilitaram a incorporação de novas práticas ou reformulações de procedimentos tradicionais de ensino-aprendizagem a partir de teorias educacionais já consolidadas ou emergentes. Nesse sentido, percebe-se que a EaD evoluiu rumo a propostas mais personalizadas de entendimento pedagógico entre sujeitos (professor-professor-tutores-tutores-alunos-alunos-professores) e conhecimento, em que a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, sobrepõe-se ao material didático, ou a outras tecnologias de mediação. (MILL, 2012, p. 30).

Em consonância com os autores acima, citamos Oliveira (2010), que também defende a base de conhecimento de Shulman como sendo os pilares fundamentais para o ensino, tanto presencial quanto virtual. A autora reconhece que o docente virtual, além de possuir os conhecimentos de conteúdo específico, de conteúdo pedagógico e do conteúdo em si, deve incluir outros saberes, como a capacidade de reconhecimento das características dos alunos com os quais ele trabalha, para que a escolha dos conteúdos ministrados por meio das tecnologias digitais promova uma aprendizagem significativa. Nesse sentido,

A esses conhecimentos, podemos incluir outros relacionados ao contexto de vida dos seus alunos, ao currículo, às tecnologias digitais e às metodologias que podem inovar a sua forma de ver o mundo e consequentemente de ensinar (e de aprender). (OLIVEIRA, 2010, p. 61).

A autora ressalta ainda que a EaD “enseja uma prática docente assentada na construção individual e coletiva de conhecimentos” (OLIVEIRA, 2010, p.62), mas que sofre grande influência do modelo de EaD de cada Instituição de Ensino. Cada instituição estabelece o que espera do seu profissional docente, entretanto, cabe ao docente buscar desenvolver os saberes que permitam a ele selecionar o conteúdo específico, escolher as metodologias, gerenciar tutores e alunos, trabalhar por meio da previsão das disciplinas e organização do tempo, possuir saberes individuais para trabalhar em equipe

colaborativamente, compreender os conceitos da EaD, além de adaptar-se à forma escrita predominante na EaD.

3.1.3. O modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)

Os atuais profissionais da educação devem possuir saberes que vão além das habilidades pedagógicas e de domínio de conteúdo, abrangendo também os conhecimentos tecnológicos. Essa articulação entre os conhecimentos disciplinares, os conhecimento para ensinar e os conhecimento tecnológico foi definido por Mishra e Koehler (2006) como uma forma emergente de conhecimento, conhecida pelo nome de TechnologicalPedagogicalContentKnowledge (TPACK)

Este modelo de formação do conhecimento, apresentado na figura 3.2, está intimamente ligado aos saberes necessários para atuar na Educação a Distância.

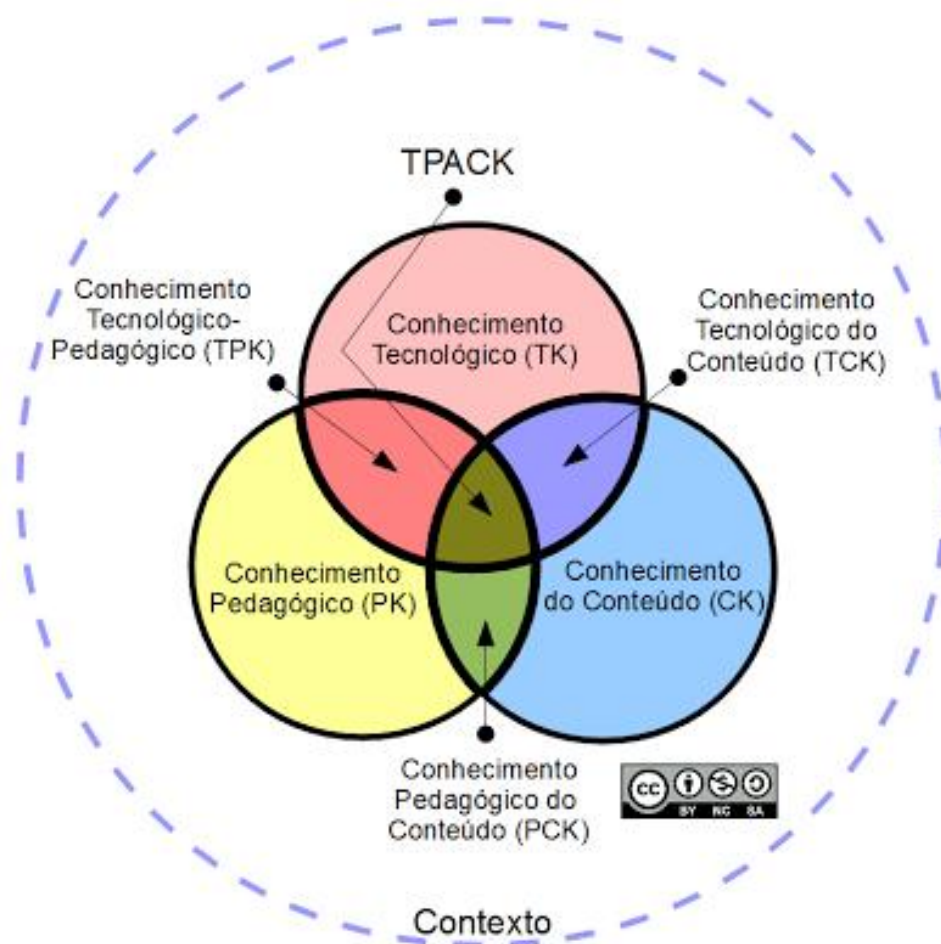


Figura 3.2. A estrutura do TPACK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Tecnológico)
Fonte: Mishra e Koehler (2006).

Segundo as novas habilidades necessárias que os docentes precisam se apropriar para ensinar, é preciso ir além da base de conhecimento proposta por Shulman (1987). Para Mishra e Koehler (2006), na atualidade, são necessários outros saberes que estão nas interseções da base de conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo. Assim, o docente atual, para trabalhar na EaD e até mesmo no presencial, deve possuir além dessa base: conhecimento tecnológico pedagógico (TPK), conhecimento tecnológico do conteúdo, conhecimento tecnológico (TCK) e conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK).

3.2. Os saberes docentes virtuais na visão dos pesquisados

Com base nos principais saberes virtuais descritos por Kenski (1987), Mill (2014), Oliveira (2010) e Mishra e Koehler (2006), fizemos algumas perguntas para os sujeitos da pesquisa para percebermos se esses saberes foram incorporados às práticas diárias virtuais. Em um primeiro momento, queríamos entender como os docentes avaliam o saber para trabalhar em equipe. Foram feitas as seguintes perguntas:

Tabela 3.1. Importância dada pelos docentes aos saberes para trabalhar em equipe na EaD

QUAL A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR EM EQUIPE?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	33,33% (16)	62,50% (30)	4,17% (2)
Universidade Plutão	58,84% (7)	46,16% (6)	**
Universidade Saturno	67,24% (39)	37,76% (19)	**
Universidade Vênus	68,22% (73)	31,78% (34)	**
QUAL A IMPORTÂNCIA DE DELEGAR AUTONOMIA AOS TUTORES?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	25% (12)	72,91% (35)	2,09% (1)
Universidade Plutão	30,77 % (4)	69,23% (9)	**
Universidade Saturno	55,17% (32)	44,83% 26	**
Universidade Vênus	45,79 % (49)	54,21% (58)	**
QUAL A IMPORTÂNCIA DE ELABORAR E ACOMPANHAR A PRODUÇÃO DE MATERIAIS?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	60,41% (29)	35,41% (17)	4,18% (2)
Universidade Plutão	69,24% (9)	30,76% (4)	**
Universidade Saturno	68,96% (40)	31,04% (18)	**
Universidade Vênus	63,55% (68)	34,58% (37)	1,87% (2)

Fonte: Autoria Própria.

As respostas obtidas pelos docentes da pesquisa, de acordo com a Universidade em que trabalham nos levaram a crer que já há um entendimento em relação à importância do trabalho em equipe. Isto reforça o que Kenski (1998) e Mill (2014) dizem a respeito do saber necessário ao docente da EaD para que ele tenha a percepção de que não é mais o único detentor do processo de educar, uma vez que ele passou a dividir essa tarefa com uma equipe multidisciplinar em que cada um ocupa uma função.

Entretanto, o resultado acima também aponta para o fato de que a Universidade Marte ainda se encontra em processo de entendimento deste saber, valorizando-o pouco. Sendo este um saber que altera a forma como o docente trabalha e desempenha o seu papel dentro de uma equipe, acreditamos ser um saber bastante importante entretanto pouco valorizado pelos docentes da Universidade Marte.

Outra pergunta que fizemos como relação aos saberes dos docentes nas Universidades pesquisadas diz respeito ao uso das tecnologias. Fizemos aos sujeitos da pesquisa as seguintes perguntas, conforme a Tabela 3.2.

Tabela 3.2. Importância dada pelos docentes aos saberes relacionados ao uso das TIC na EaD

QUAL A IMPORTÂNCIA DE SABER USAR AS TIC?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	68,75 (33)	31,25 (15)	**
Universidade Plutão	53,84 (7)	38,46 (5)	7,70 (1)
Universidade Saturno	46,55 (27)	53,45 (31)	**
Universidade Vênus	68,22 (73)	31,78 (34)	**
QUAL A IMPORTÂNCIA DE UTILIZAR VÁRIOS RECURSOS?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	52,08% (25)	43,75% (21)	4,17% (2)
Universidade Plutão	38,46% (5)	61,54% (8)	**
Universidade Saturno	36,20% (21)	62,07% (36)	1,73% (1)
Universidade Vênus	54,20% (58)	42,99% (46)	2,81% (3)

Fonte: Autoria própria.

Dominar as TIC para aplicá-las adequadamente é um dos saberes docentes da EAD que, segundo o modelo TPACK, deve habilitar o docente a ter conhecimentos que o permitam selecionar o recurso tecnológico mais adequado a um determinado conhecimento curricular. É o saber denominado por Mishra e Koehler (2006) como sendo Technological Content Knowledge.

Segundo Coutinho (2011, p. 8), o docente deve ter conhecimento das técnicas pedagógicas que possibilitem o uso das tecnologias em benefício da construção dos saberes do aluno e não apenas que as tecnologias sejam usadas pelos docentes com a finalidade de apoio para o professor ensinar.

Para Koehler e Mishra (2008) a formação dos saberes dos docentes virtuais para o uso das tecnologias deve ser direcionada para o desenvolvimento de um modelo que associe saberes pedagógicos e saberes específicos para o uso das TIC. Esse modelo denominado pelos autores de TPACK deve ir acontecendo de forma gradual e espiral sobre os saberes docentes. Assim, deveria

Começar a formação com as tecnologias mais simples e que os professores já conhecem (e para as quais já podem ter desenvolvido competências ao nível do TPACK), rumo a aplicações cada vez mais complexas e sofisticadas. (MISHRA & KOEHLER, 2006, p.1025).

Se o domínio e uso da tecnologia são vistos pelos teóricos como um dos principais recursos a serem utilizados para fazer a mediação do conhecimento, pudemos constatar, segundo os resultados, que algumas universidades não consideram ou não valorizam adequadamente este domínio. Pedimos aos docentes que avaliassem a importância do saber referente ao domínio do conteúdo. O resultado pode ser conferido na Tabela 3.3:

Tabela 3.3. Importância dada pelos docentes aos saberes relacionados ao conteúdo para trabalhar na EaD

QUAL A IMPORTÂNCIA DE DOMINAR O CONTEÚDO			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	83,33% (40)	14,58% (7)	2,09% (1)
Universidade Plutão	76,92% (10)	15,38% (2)	7,70% (1)
Universidade Saturno	75,86% (44)	24,14% (14)	**
Universidade Vênus	74,76% (80)	25,24% (27)	**

Fonte: Autoria própria.

De acordo com a base de conhecimento defendida por Shulman (1987), o domínio do conteúdo aparece como sendo um dos principais saberes que o docente deve possuir. Em conformidade com essa base, Oliveira (2014, p. 78) também defende ser este um importante saber para a docência virtual. Segundo o resultado da nossa pesquisa, esse foi também um dos saberes que os docentes apontaram como sendo o mais importante.

Segundo Mill (2010), saber gerenciar o tempo de trabalho virtual para que este não comprometa os demais afazeres do docente também é um saber que o docente da

Educação a Distância deve possuir. Pedimos aos sujeitos da pesquisa que avaliassem a importância de organizar o tempo de trabalho. Os resultados podem ser conferidos na Tabela 3.4:

Tabela 3.4. Importância dada pelos docentes aos saberes relacionados a organização do tempo para trabalhar na EaD

QUAL A IMPORTÂNCIA DE ORGANIZAR O TEMPO DE TRABALHO?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	52,08% (25)	43,75% (21)	4,17% (2)
Universidade Plutão	84,61% (11)	15,39% (2)	
Universidade Saturno	50,00% (29)	48,27% (28)	1,73% (1)
Universidade Vênus	58,87% (63)	40,18% (43)	0,95% (1)

Fonte: Autoria própria.

As respostas obtidas sinalizaram que a Universidade Plutão é a universidade onde os docentes mais se preocupam com este saber. Nas demais, esse é um saber ainda pouco valorizado.

Segundo Kenski (1998, p. 69), um dos saberes para o exercício da docência virtual é o acolhimento do aluno para que ele se sinta parte do processo. Nesse sentido, pedimos que os docentes avaliassem a importância de saber motivar os alunos e identificar as suas necessidades. As respostas dos sujeitos da pesquisa às duas perguntas são apresentadas abaixo:

Tabela 3.5. Importância dada pelos docentes aos saberes relacionados à interação com o aluno daEaD

QUAL A IMPORTÂNCIA DE MOTIVAR O ALUNO?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	64,58% (31)	29,16% (14)	6,26% (2)
Universidade Plutão	92,30% (12)	7,70% (1)	**
Universidade Saturno	79,31% (46)	18,96% (11)	1,73% (1)
Universidade Vênus	83,17% (89)	15,88% (17)	0,95% (1)
QUAL A IMPORTÂNCIA DE IDENTIFICAR A NECESSIDADE DOS ALUNOS			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	43,75% (21)	54,16% (26)	4,17% (1)
Universidade Plutão	61,53% (8)	38,47% (5)	**
Universidade Saturno	41,38% (24)	56,89% (33)	1,73% (1)
Universidade Vênus	52,33% (56)	46,73% (50)	0,94% (1)

Fonte: Autoria própria.

No sentido de motivar o aluno, a Universidade Plutão é que possui os docentes mais cientes da importância deste saber, assim como eles valorizam a importância de identificar as necessidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nas demais universidades, embora haja a valorização do saber motivar os alunos, quando perguntados sobre como avaliam o saber necessário para identificar as necessidades destes alunos, as respostas apresentam índices menores.

3.3. Breve síntese sobre aprendizagem de saberes docentes presenciais e virtuais

O capítulo 3 traz os conceitos teóricos de docência e tecnologia. Segundo estes conceitos, nem a tecnologia e nem a docência são neutras. Elas existem em função de um contexto social de uma determinada época sendo que uma também é geradora da outra.

Os saberes docentes presenciais não são neutros, são temporais, flexíveis e estão sempre em processo de construção. Segundo Tardif (2008), os saberes docentes se constituem pela junção de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para este autor, as fontes de saberes docentes podem ser as Instituições e Universidades formadoras de conteúdos, as Instituições de Ensino de saberes pedagógicos, as pesquisas educacionais e os saberes que são apreendidos por meio da própria prática docente.

Outro teórico que contribuiu para o nosso entendimento sobre saberes docentes presenciais e fontes de aprendizagens da docência foi Shulman (1987). Para o autor, os saberes docentes são saberes compostos por um repertório imprescindível que passa pelo domínio de conhecimentos, materiais, sociais, legais e práticos.

Shulman (1987) descreve uma base de conhecimentos, o que ele acredita ser importante para os saberes docentes. Segundo o autor, é preciso que o docente possua: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento sobre os alunos e suas características; conhecimento do contexto educacional. Para este autor, as fontes de saber são: Instituições formadoras e Universidades; materiais e locais institucionalizados pedagogicamente (livros, currículos, organizações escolares e outros); pesquisas educacionais e os saberes docentes práticos.

Para descrever saberes virtuais e quais são suas principais fontes recorreremos a Kenski (1998). Segundo a autora, por saberes docentes virtuais entende-se a amálgama

de vários saberes, tais como: saber planejar o processo de ensino; saber acolher o aluno para que ele se sinta parte do processo, saber fazer a mediação por meio dos recursos tecnológicos entre o aluno e o conteúdo; saber trabalhar em equipe, atuando nas diversas fases do processo educacional; compreender as possibilidades e adequações dos recursos tecnológicos às disciplinas, além de saberes que promovam o uso de recursos para a acessibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais.

Mill (2014) explica os saberes docentes na Educação a Distância por meio da polidocência. Segundo este conceito de categorização da docência na EaD, cada membro exerce uma função dentro do grupo; o que os une é o fato de todos estarem comprometidos com o ensino na EaD e o alto grau de imprescindibilidade do trabalho de um para com os outros, mesmo havendo entre eles uma hierarquia.

Mill (2014) também considera para os seus estudos a mesma base de conhecimentos defendida por Shulman (1987) para a docência presencial. Além desta base, ele destaca ainda alguns saberes: domínio das TIC, gestão do tempo e capacidade de trabalhar em equipe, saber produzir o conteúdo do curso, saber fazer a organização didática do material, escolher as mídias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, coordenar a equipe e da gestão do curso, conhecer o contexto em que o aluno da EaD está inserido e outros.

Assim como Mill (2014), Oliveira também é outra defensora de que o docente da EaD deve dominar a base de conhecimentos defendida por Shulman (1987). Ela também acredita que os saberes dos docentes da EaD sofrem a influência do modelo a distância que a Instituição de Ensino pratica. Segundo a autora, o docente da EaD deve saber selecionar o conteúdo específico, escolher as metodologias, gerenciar tutores e alunos, trabalhar por meio da previsão das disciplinas e organização do tempo, possuir saberes individuais para trabalhar em equipe colaborativamente, compreender os conceitos da EaD e adaptar-se à forma escrita predominante na EaD.

Segundo Mishra e Koehler (2006), quando os saberes presenciais passaram a fazer uso das TIC no processo de educar, houve uma articulação entre os saberes já tidos como sendo a base de conhecimentos necessários e os saberes para o uso das tecnologias na educação. A articulação destes saberes resultou em um modelo que os docentes denominaram de TPACK. Segundo este modelo, é preciso que o docente tenha

conhecimento tecnológico pedagógico (TPK), conhecimento tecnológico do conteúdo e conhecimento tecnológico (TCK) e conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK).

De acordo com um dos objetivos desta pesquisa, que era identificar se os saberes docentes estão sendo aprendidos nas experiências de EaD, fizemos algumas perguntas aos docentes para saber como eles avaliam a importância de alguns saberes. Acreditamos que as respostas indicam o grau de envolvimento com a aprendizagem destes saberes. Dessa maneira, pedimos aos docentes que avaliassem o grau de importância de alguns saberes para a EaD. O resultado pode ser conferido na Tabela 3.5:

Tabela 3.6. Grau de importância atribuída pelos docentes aos saberes necessários para trabalhar na EaD

Saberes aprendidos na e para a EaD	% indicativa da importância do saber
Saber motivar os alunos	79,84%
Ter domínio sobre o conteúdo	77,71%
Elaborar e acompanhar a produção de materiais	65,54%
Saber organizar o tempo de trabalho na EaD	61,39%
Saber usar as TIC	59,34%
Saber trabalhar em equipe	56,90%
Saber identificar as necessidades dos alunos	49,74%
Saber utilizar vários recursos	45,23%
Saber delegar autonomia aos tutores	39,18%

Fonte: Autoria própria.

É possível perceber, por meio dos resultados acima, que os saberes ainda estão sendo aprendidos e construídos na EaD, de modo que alguns já são bastante valorizados e outros ainda estão em processo de compreensão.

CAPÍTULO 4

A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Um dos principais saberes que os docentes desta pesquisa afirmaram ter aprendido na EaD e incorporados nas práticas pedagógicas presenciais diz respeito ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Entretanto, não se tratou do simples uso das TIC, mas dos saberes pedagógicos necessários, qual TIC melhor se adapta a determinados conteúdos e a determinados alunos. Ter esses conhecimentos permitiu que o docente tanto da EaD quanto do presencial, realizasse adequadamente a mediação entre o saber e o aluno por meio das TIC.

4.1. A Mediação Docente sob o olhar de Vygotsky

Nossa tarefa não foi a de analisar a obra de Vygotsky como muitos de seus estudiosos têm feito, mas a de destacar de suas obras alguns elementos que podem nos ajudar a refletir sobre as práticas educacionais. O elemento que queremos dar destaque neste estudo é a mediação.

Vygotsky foi um psicólogo Russo, nascido em 1896 na Bielo-Rússia e que desenvolveu suas obras de cunho psicológico em Moscou, vindo a falecer em 1934 com 38 anos. Vygotsky buscava elaborar categorias e princípios que explicassem o psiquismo humano por meio da dialética.

Segundo Coutinho e Moreira (1991, p. 23), uma das idéias básicas da Teoria de Vygotsky foi sobre o desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (que é a formação da consciência) por meio da aquisição da experiência social e cultural. A idéia que a autora ressaltar aqui, acerca da teoria psíquica de Vygotsky, é a de que as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, mediada por signos.

Segundo Baquero (1998), o desenvolvimento das estruturas mentais superiores citadas por Vygotsky não decorre de uma evolução intrínseca e linear das funções mais elementares; ao contrário, aquelas são funções constituídas em situações específicas da

vida social, valendo-se de processos de internalização, mediante o uso de instrumentos de mediação. Nessa afirmação, destacam-se os conceitos de internalização e de mediação (BAQUERO, 1998, p. 26).

O processo de internalização segundo Vygotsky é a apropriação gradual de uma série de processos externos evolutivos. É por meio dos instrumentos externos socialmente construídos que começa um processo de reorganização das atividades psicológicas. Trata-se de um processo que começa de forma interpessoal e que se transforma em intrapessoal. Essa transformação ocorre na consciência do indivíduo. Vygotsky alerta para o fato de que esse processo não é o de uma transferência (ou cópia) dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da consciência, uma vez que esse processo é, ele próprio, criador da consciência.

Já o processo de mediação, segundo Vygotsky, também é uma fonte de desenvolvimento e reorganização do funcionamento psicológico global, podendo ser entendido como o elo intermediário entre o indivíduo e o meio (BAQUERO, 1998, p.36). Na perspectiva vygotskyana, o conceito de mediação remete à questão da intervenção. No entanto, segundo Costa (2006, p. 235), não é de qualquer intervenção que Vygotsky fala, mas sim de uma intervenção dialética, contraditória e mediada semioticamente (sobretudo por meio do uso da palavra), adequada às possibilidades de trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento. Segundo a autora

[a mediação] deve possibilitar ao indivíduo agir sobre o objeto de conhecimento, qualquer que seja sua natureza, explorando sua constituição física, estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza – comparando, ordenando, seriando, classificando, levantando hipóteses, etc. (COSTA, 2006, p. 235).

Na perspectiva vygotskyana, a atividade humana é produtora. Por meio dela, o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento. A linguagem tem um papel importante na teoria de Vygotsky sobre a formação da consciência, à medida que ela é compreendida na relação de síntese entre o organismo e o ambiente.

Vygotsky produziu suas idéias de acordo com o pensamento histórico e cultural/social. Nessa produção, o papel da cultura é bastante importante e está no cerne

de sua explicação sobre o funcionamento mental humano e a mediação semiótica nesse funcionamento.

Segundo do autor, a cultura tem a ver com a existência concreta dos homens em processo sociais, é produto da vida social e da atividade social (2005, p. 192). Nesse processo, cultura e conhecimento ocupam lugares relevantes para as práticas de ensino e aprendizagem que, por sua vez, influenciam o processo de desenvolvimento.

4.2. O papel da mediação na Educação a Distância

Como os docentes são os principais atores responsáveis pela mediação no processo Educacional, é preciso que eles dominem os saberes para realizar este processo. Isto porque o ato de mediar pode ser entendido como sendo o ato interacional do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecer esse papel da tecnologia na educação significa entendê-la como um recurso de aprendizagem e entender-se cada vez mais como orientador e cooperador do estudante na construção do conhecimento (HACK, 2005,p.2).

Segundo Peraya (1997), uma comunicação educativa, pedagógica ou de intervenção, corresponde ao uso de linguagens ou de sistemas de comunicação heterogêneos que mesclam formas de expressão bem diferentes desde que façam sentido para o educando. Assim, independente da modalidade educacional assumida, é preciso que o docente saiba lidar criticamente com o uso das TIC.

Ainda segundo Hack (2005, p. 3), é necessário que o docente saiba como, quando e porque deverá usar determinadas TIC na educação, dependendo do tipo de EaD que a Instituição segue, e do papel desempenhado pelo profissional docente que compõe a Polidocência (Mill, 2014, p.26). Ou seja, a mediação praticada pelo professor autor inclui determinados saberes e mídias, já a mediação que o professor formador pratica pode ser outra.

A seguir, alguns exemplos de mediação que podem ser praticados pelos docentes da EaD: interagir com os seus alunos por meio de videoconferência, fazer propostas de estudo e delegar autonomia nos ambientes virtuais de aprendizagem, buscar problematizar situações de ensino por meio de questionamento e de desafios colocados sob o formato das mais diversas mídias, motivar os alunos por meio de feedbacks, chats

ou fóruns a exporem o seu ponto de vista sobre o que sabem acerca de determinado assunto, construir saberes coletivos e despertar a curiosidade para futuras pesquisas e aprofundamento dos saberes por meio de wikis, material impresso, vídeos e outros. Nesse sentido, Valente (2010) afirma que o processo de ensinar na EaD demanda muito mais esforços não só para chegar ao aluno, mas também para envolvê-lo no processo.

Portanto, o docente do século XXI deve possuir outros saberes a mais do que a base de conhecimentos pedagógicos e de conteúdos defendida por SHULMAN (1987). Ele deve também possuir saberes tecnológicos que lhe permitam aplicar pedagogicamente os conteúdos por meio das TIC em sala de aula, sejam elas virtuais ou não (MISHRA e KOEHLER, 2006).

Aplicar pedagogicamente, neste caso, significa saber usar várias TIC para promover a mediação de acordo com a disciplina, o conteúdo e o aluno participante. Além disso, o docente também deve conhecer o contexto do aluno e ter a certeza de que ele terá ao seu dispor os recursos necessários.

Na intenção de descobrir como os docentes da EaD avaliam alguns saberes que favorecem a mediação, fizemos as seguintes perguntas: Qual a importância de atender às necessidades dos alunos? Qual a importância de saber problematizar as situações de ensino na EaD? Qual a importância de elaborar objetivos claros e realizáveis por meio das TIC? Qual a importância de saber elaborar uma boa avaliação? Os resultados aparecem dispostos na Tabela 4.1.

Os resultados obtidos por meio desta pesquisa indicam que a Universidade Vênus é a instituição que mais busca compreender a realidade do aluno na intenção de promover uma mediação adequada. Complementando esta resposta, são eles os que mais valorizam a importância de elaborar objetivos claros e realizáveis e de dar feedbacks rapidamente.

Tabela 4.1. Importância dada pelos docentes aos saberes necessários à mediação na EAD

Como você avalia a importância de atender às necessidades dos alunos?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	81,25% (39)	18,75%(9)	**
Universidade Plutão	76,92%(10)	15,38%(2)	7,69%(1)
Universidade Saturno	75,87%(44)	24,13%(14)	**
Universidade Vênus	79,43%(85)	19,62%(21)	0,09%(1)
A importância de problematizar situações de ensino?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	60,42%(29)	33,33%(16)	6,25%(3)
Universidade Plutão	61,53%(8)	38,47%(5)	**
Universidade Saturno	29,31%(17)	51,72%(30)	18,97%(1)
Universidade Vênus	71,96%(77)	28,04%(30)	**
Importância de elaborar objetivos claros e realizáveis por meio das TIC?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	81,25%(39)	18,75%(9)	**
Universidade Plutão	76,92%(10)	15,39%(2)	7,69%(1)
Universidade Saturno	75,87%(44)	24,13%(14)	**
Universidade Vênus	79,96%(85)	19,95%(21)	0,09%(1)
Importância de saber elaborar uma boa avaliação?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	68,75%(33)	27,08%(13)	4,17%(2)
Universidade Plutão	61,54%(8)	38,46%(5)	**
Universidade Saturno	60,35%(35)	39,65(23)	**
Universidade Vênus	72,90%(78)	27,10%(29)	**
Importância de dar feedbacks rapidamente?			
Universidade	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Universidade Marte	58,33%(28)	37,50%(18)	4,17%(2)
Universidade Plutão	84,61%(11)	15,39%(2)	**
Universidade Saturno	58,62%(34)	41,38%(24)	**
Universidade Vênus	71,96%(77)	27,10%(29)	0,94%(1)

Fonte: Autoria própria.

Além disso, para a nossa pesquisa, era importante que os docentes descrevessem o modo como eles praticavam a mediação na EaD. As respostas refletiram um docente interessado em se aproximar do aluno, compreender sua realidade e suas subjetividades para só então usar os recursos tecnológicos necessários à aplicação dos conteúdos. Nesse sentido, e em conformidade com Vygotsky, percebemos que o docente da EaD está vendo o aluno mais como parceiro e menos como discípulo.

Abaixo algumas transcrições das respostas obtidas:

Busco conhecer o perfil de cada turma de alunos para aplicar formas de aprendizagem mais adequadas. (Sujeito J, Comentário 4.1).

Criei mais meios de o aluno aproximar-se de mim e resolver suas dúvidas, problemas etc... (Sujeito G, Comentário 4.2).

Sou intimista por natureza, mas penso que as ferramentas tecnológicas nos deixam mais próximos. Me comunico com meus alunos em qualquer hora e lugar que necessite. Formamos grupos nas redes sociais e discutimos vários assuntos utilizando as tecnologias. (Sujeito H, Comentário 4.3).

Maior proximidade e motivação, usando e-mail e rede social. (Sujeito I, Comentário 4.4).

Leio o perfil dos alunos. (Sujeito K, Comentário 4.5).

Maior proximidade. Busca por estilos de aprendizagem diferenciados. (Sujeito L, Comentário 4.6).

Passei a pensar mais na necessidade de considerar o(a) aluno(a) como um ser que possui uma vida fora da faculdade e que não faz apenas faculdade na vida, mas faz outras coisas também... (Sujeito M, Comentário 4.7).

Comunicação ocorre de maneira mais direta e interativa. (Sujeito N, Comentário 4.8).

Para mim, mudou a forma de promoção da interação, socialização do aprendizado, além da própria relação professor/aluno. (Sujeito O, Comentário 4.9).

Sempre procurei conhecer meus alunos, mas agora tomo a liberdade de escrevê-los ou procurá-los para saber por que o rendimento caiu ou o motivo de tantas faltas. (Sujeito P, Comentário 4.1.1).

O professor pode avaliar melhor seus alunos e se auto avaliar melhor. (Sujeito Q, Comentário 4.1.2).

As respostas acima serviram para ilustrar a importância que o docente da EaD passou a atribuir à forma como a comunicação acontece e as possibilidades existentes para se comunicar.

4.3. Breves Considerações sobre os saberes necessários à mediação Docente nas Modalidades de Ensino

Finalizando, um dos objetivos que buscávamos responder por intermédio deste capítulo foi o de analisar como o processo de mediação passou a ser visto e entendido pelos docentes presenciais após práticas de ensino na EaD.

Depois que o docente vivenciou a experiência deste processo na EaD, por meio das ferramentas tecnológicas, ele teve que desenvolver outros saberes. Em um primeiro momento, alguns deles tiveram que aprender sobre tecnologias, ambientes virtuais, videoconferências, enfim, saberes relacionados ao uso de tais tecnologias. Entretanto, como o objetivo da docência não era somente aprender a usar estas tecnologias mas aprender de que modo usá-las para mediar o conhecimento entre o docente e o aluno, o professor teve que refazer algumas de suas práticas pedagógicas; é o saber referente ao conhecimento tecnológico pedagógico. Os estudos sobre as práticas de Ensino a Distância encontram um leque bastante amplo de vertentes que permitiram ser explorados nesse sentido. Neste capítulo, procuramos analisar melhor os resultados referentes ao processo de mediação.

Nesse sentido,

A internet e outras tecnologias digitais trouxeram ricas possibilidades comunicacionais em tempos e espaços síncronos ou assíncronos. Nesta última década as limitações espaçotemporais de comunicação e interação entre educadores e estudantes nas atividades de educação virtual praticamente desapareceram. Especialmente no âmbito da EaD, formas diversas de ferramentas e dispositivos técnicos que influenciaram (positivamente) a interatividade entre educador e educando: Web conferências, fórum de discussão, bate-papo (Chat), diário, webfólio, sistemas voip, redes sociais ou blogs e outros meios de interação provenientes das TDIC. (MILL, 2012, p. 29).

Os resultados obtidos por intermédio desta pesquisa sinalizaram que as práticas de mediação docente exercidas na EaD estão sendo cada vez mais valorizadas. Os docentes desta pesquisa valorizaram, de forma bastante significativa, a importância que estão dando aos fatores que levam à mediação, tais como: entender quem é o aluno com quem ele está trabalhando; quais as suas necessidades; qual o contexto de vida dos alunos, para, então, elaborar objetivos claros e realizáveis por meio do uso de recurso

tecnológicos que sejam coerentes com a proposta de ensino e aprendizagem que está sendo formulada.

Também percebemos que o docente avaliou como muito importante a interação pedagógica por meio de feedbacks rápidos e avaliações bem preparadas. Nesse âmbito, através do uso dos feedbacks rápidos, interpretamos que o docente está realizando as intervenções consideradas por Vygotsky, a fim de promover a mediação necessária para que o aluno internalize o que está sendo proposto e, com isso, tenha condições de externalizar mudanças na cultura em que atua.

Dentro dessa mesma concepção vygotskyana, cremos que quando o docente reflete sobre como fazer o processo de mediação e encontra a melhor forma de realizar esse processo por meio do uso das TIC, ele também está alterando o seu processo cognitivo superior (sua memória, percepção, etc) e, assim, está desenvolvendo e adquirindo novos saberes.

Uma vez incorporados e internalizados como parte da construção dos seus conhecimentos, o docente passa a aplicar estes conhecimentos, independente da modalidade em que ele trabalha. Ele age sobre a cultura externa de acordo com o que internalizou para si.

Ainda confirmando essas alterações, perguntamos diretamente aos docentes da pesquisa se eles mudaram suas práticas de mediação no ensino presencial após terem aprendido ou desenvolvido a mediação na EAD. Conforme a figura 4.3, obtivemos um resultado de 137 (58%) docentes que afirmaram terem alterado suas práticas no ensino presencial.

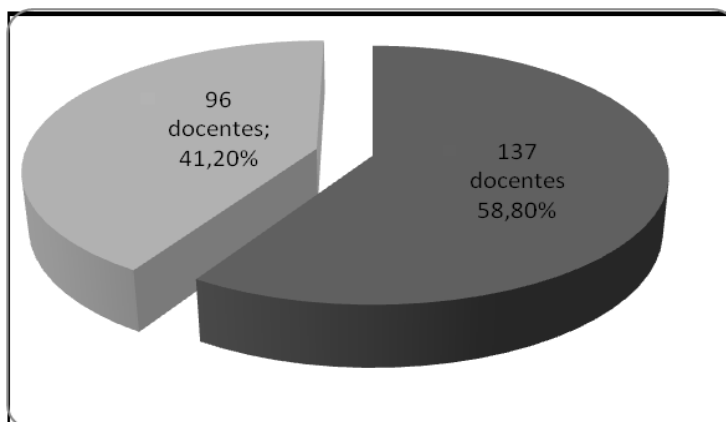


Figura 4.1. Número de docentes que alteraram suas práticas de mediação no ensino presencial, após práticas de ensino na EaD.

Fonte: Autoria Própria.

Ainda na intenção de saber mais sobre como o docente da EaD passou a trabalhar a mediação no Ensino Presencial, fizemos a seguinte pergunta: Quais os principais recursos tecnológicos que ele utiliza no presencial na intenção de fazer a mediação?

Os docentes responderam conforme o exposto na Figura 4.4:

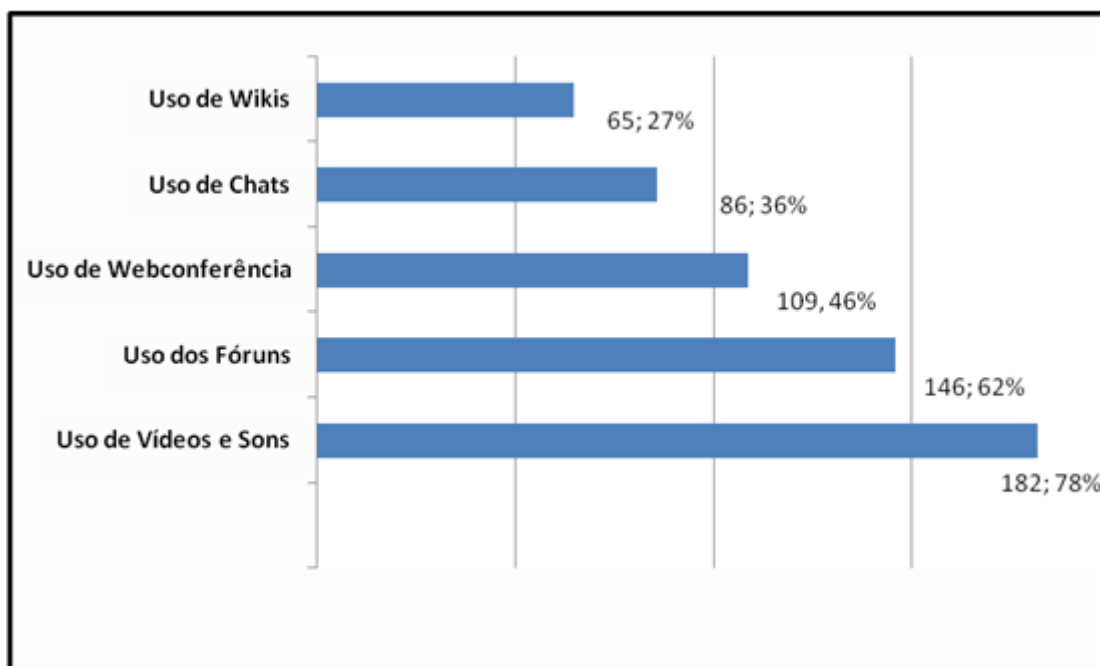


Figura 4.2. Recursos tecnológicos mais usados na Educação Presencial após práticas de ensino na EaD.

Fonte: Autoria Própria.

Os dados da Figura 4.4 apresentaram um aspecto relevante que deve ser considerado: embora 58% dos docentes afirmaram que a mediação feita por meio do uso das tecnologias serviu para melhorar as práticas presenciais, quando questionados sobre quais tecnologias eles mais usaram no presencial, o número maior de respostas foi o atribuído ao uso de vídeos e sons. Estes dois recursos são recursos unidirecionais que não promovem a interação. Entretanto, podem ser utilizados como forma de instigar o processo de aprendizagem. A segunda tecnologia mais utilizada na educação presencial citada pelos docentes pesquisados foram os Fóruns e nestes, de fato, há um maior potencial de interação e construção do saber.

Ainda nesse sentido, buscamos algumas falas que serviram para ilustrar o que os docentes presenciais incorporaram às suas práticas no Ensino Presencial. Separamos as falas de forma que, em algumas delas, identificamos as alterações ao incorporar o uso das

ferramentas tecnológicas, sendo que, em outras, a identificação diz respeito à mudança que aconteceu no processo pedagógico, conforme a Tabela 4.2:

Tabela 4.2. Alterações promovidas nas práticas de mediação dos docentes presenciais após práticas de ensino na EaD.

Alterações das práticas docentes presenciais após trabalho na EaD. Comunicação via Rede Social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesmo nos cursos presenciais o uso de plataforma virtual para contato com os alunos ficou mais frequente. ▪ Busco por uma maior proximidade e motivação, usando e-mail e rede social. ▪ Procuo interagir mais com os alunos via internet e incentivá-los mais ao estudo independente. ▪ Busco responder mais prontamente os e-mails e dúvidas dos alunos e as sugestões relativas às disciplinas.
Alterações das práticas docentes presenciais após trabalho na EaD. Atividades via AVA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ É possível agora estar conectado via AVA e fóruns abertos para troca de idéias. Os alunos podem postar conteúdo para enriquecer a aula. ▪ Passei a usar o Moodle da Universidade postando todos os textos que os alunos deveriam ler, abri um fórum etc. ▪ Após o trabalho com a EaD, o contato com os estudantes se ampliou e atualmente utilizo os mais variados recursos tecnológicos destinados para essa finalidade. Por exemplo, o contato virtual agora é uma realidade na busca de conhecimentos necessários a uma boa formação. ▪ Procuo estar sempre presente, usando as ferramentas tecnológicas, independente do horário cronológico das aulas.
Melhorias no processo de Mediação Docente Presencial após incorporar práticas de ensino da EaD
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passei a me preocupar mais com a adequação do discurso em sala de aula e com a escolha dos textos, sobretudo para alunos iniciantes. ▪ Maior clareza, definição de etapas numa perspectiva processual. ▪ O contato ficou mais estreito, visando conhecer o indivíduo. ▪ Menos aulas expositivas e mais trabalho coletivo, com interação mais intensa.

Fonte: Autoria Própria.

As respostas dadas pelos docentes da pesquisa valorizaram o uso das tecnologias como sendo um diferencial que muitos incorporaram na Educação Presencial como facilitadora da comunicação entre o docente e o aluno e entre os membros do grupo, permitindo que o acesso do aluno tão prontamente, que as propostas de atividades pudessem ser encaminhadas antecipadamente para conhecimento dos alunos e os materiais ficassem mais acessíveis. Isso permitiu que os conteúdos disciplinares pudessem ser propostos e discutidos por alunos e docentes de forma mais rápida e reflexiva, visto que todos têm que se manifestar e que muitos sentem que, no virtual e de forma escrita, estão mais resguardados e que por isso podem se expressar mais.

Outro aspecto favorável citado pelo docente diz respeito ao uso das TIC como facilitadoras para conhecer o perfil do aluno e suas características. As ferramentas

tecnológicas abrem mais possibilidades de o aluno registrar traços da sua personalidade e da realidade em que vive, e essas informações são valiosas para os docentes.

Finalizando, cremos ser este um dos principais saberes que o docente da EaD vem aprendendo e desenvolvendo por meio da prática diária e que está sendo aplicado no Ensino Presencial.

CAPÍTULO 5

AS PRINCIPAIS MUDANÇAS PERCEBIDAS NA DOCÊNCIA PRESENCIAL APÓS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O último capítulo desta dissertação se concentrará em elencar quais as implicações percebidas nos saberes docentes presenciais, após experiências no Ensino na EaD. A categoria central deste capítulo refere-se às mudanças nas práticas pedagógicas presenciais relacionadas aos saberes aprendidos na EaD. Também neste capítulo, trataremos da modalidade de ensino Híbrido ou *Blended Learning* por ser uma modalidade que abriga um docente que possui os saberes do Ensino Presencial e do Ensino a Distância mesclados.

5.1. Principais implicações percebidas nos saberes docentes presenciais

Conforme evidenciamos nos capítulos anteriores, as práticas diárias realizadas pelos docentes da EaD têm sido fonte geradora dos saberes que estão sendo usados nas práticas presenciais. O capítulo 3 tratou de elencar quais os principais saberes aprendidos na educação a distância e de que forma eles estão sendo aprendidos. Já o capítulo 4 trabalhou o conceito de mediação como sendo um dos saberes que mais ficou evidenciado nos resultados da pesquisa como sendo o saber que foi aprendido na EaD e incorporado às práticas docentes presenciais.

Agora, por meio do capítulo 5, trataremos de outros saberes que foram aprendidos na EaD e que estão promovendo alterações na Educação Presencial. Nesse sentido, iniciaremos este capítulo com uma pergunta que fizemos aos docentes presenciais: Após trabalhar na EaD, você acredita que adquiriu saberes que alteraram suas práticas no ensino presencial?

Em resposta a essa pergunta, 125 docentes (54) alegaram ter agido de modo diferente quando retornaram às suas atividades presenciais após as práticas na EaD. Além disso, pelas evidências percebidas por meio das respostas dos docentes e das entrevistas

com os coordenadores da EaD de cada Instituição de Ensino, as implicações foram positivas. Como forma de evidenciar nossa percepção, seguem algumas respostas dos docentes, descrevendo o que mudou nas suas práticas presenciais:

Busco mais formatos virtuais de integração e conteúdo mesmo fora da sala de aula. (Sujeito R, Comentário 5.1).

Faço mais uso mais recursos na disponibilização de materiais. (Sujeito S, Comentário 5.2).

Alterno entre aulas expositivas e atividades em sala de aula, tendo como referência uma problematização correspondente ao assunto em estudo. (Sujeito U, Comentário 5.3).

A preocupação com a clareza na elaboração de textos, propiciando melhor entendimento dos alunos. (Sujeito T, Comentário 5.4).

Passei a me organizar melhor. (Sujeito V, Comentário 5.5).

Isso demonstrou que a aprendizagem de saberes docentes adquiridos por meio das práticas diárias reflexivas realizadas em outra modalidade se incorporaram às práticas diárias presenciais.

Além das alterações citadas pelos docentes da pesquisa, perguntamos quais saberes foram trazidos do ambiente virtual para o presencial. Pedimos aos docentes que assinalassem quais saberes foram incorporados às práticas docentes.



Figura 5.1. Mudanças que foram incorporadas às práticas docentes presenciais após terem sido exercidas na EaD.

Fonte: Própria autora.

As respostas dadas por meio da figura 5.2, permitiram analisar em que proporção alguns saberes vindos da EaD estão sendo incorporados às práticas de ensino presencial.

O saber relacionado ao uso das TIC: dos 233 docentes participantes da pesquisa, 155 deles (67%) afirmam que esse foi o principal saber aprendido e incorporado às práticas presenciais.

Complementar ao saber referente ao uso das tecnologias, os docentes também afirmaram que o uso das tecnologias, como forma de mediar o conhecimento, foi outro saber adquirido que passou a ser usado com mais frequência no presencial. De acordo com os sujeitos da pesquisa, 187 dos docentes (80%) afirmaram que essa aprendizagem foi muito importante para as práticas presenciais.

Além destes saberes referentes ao uso das tecnologias e da mediação, os sujeitos da pesquisa sinalizaram ter havido outras mudanças nos saberes relacionados à postura e ao procedimento pedagógico. Nesse sentido, foi possível constatar que 185 (79,39%) dos docentes participantes, afirmaram que, após a experiência na EaD, melhoraram a interação entre os pares e passaram a trabalhar mais em equipe.

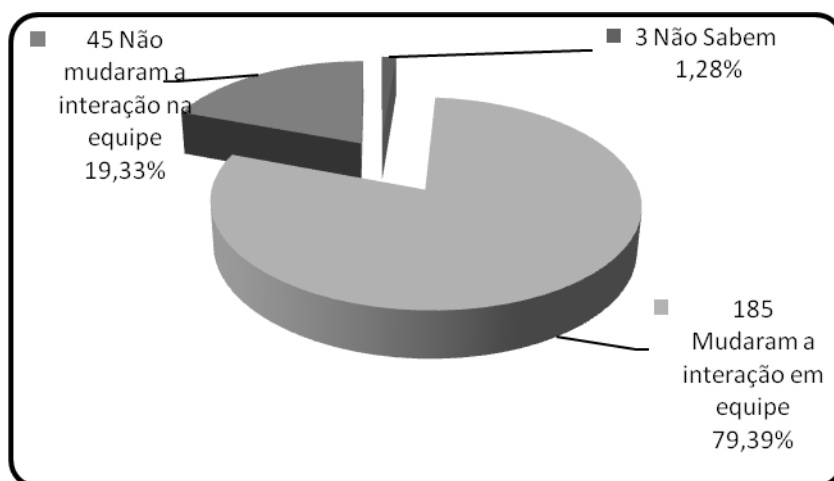


Figura 5.2. Quantidades de docentes presenciais que melhoraram a interação entre os pares e passaram a trabalhar em Equipe.

Fonte: Autoria própria.

Esse saber reflete uma alteração significativa, pois demonstra que a docência, sempre tida como solitária e centralizada, sofreu alterações quando migrou para a EaD e vivenciou a experiência de dividir sua função com outros profissionais. Isto porque, no

trabalho docente virtual, é impossível que uma só pessoa dê conta de todas as atribuições necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, isto é, é necessário trabalhar em equipe.

Na Educação Presencial, também há a presença de outros profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem (técnicos, laboratorista, gestores, entre outros). Contudo, o que a diferencia da docência virtual é que, na presencial, há a possibilidade de usar ou não os demais profissionais envolvidos no processo educacional. Na EaD não existe essa opção devido à fragmentação e complexidade do processo interdependente que nela ocorre (MILL, 2014, p.29).

A esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denominamos de **polidocência**. (MILL, 2014, p. 26).

Segundo a categoria de análise, chamada de Polidocência, apesar da diferença de formação e de função de cada um dos membros da equipe, todos são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem: Técnicos (das IES e dos Polos); Equipe de apoio; Equipe coordenadora e Equipe Multidisciplinar; Designers Instrucionais; Tutores Presenciais; Tutores Virtuais; Professor Formador e Professor Conteudista.

Destes, alguns têm contato mais direto com os alunos e exercem efetivamente a docência: professor conteudista, professor formador e os Tutores Virtuais. No caso desta pesquisa, nos detivemos mais em entender como se constituíram os saberes do professor conteudista e do professor formador para saber como eles aplicaram estes saberes no ensino presencial.

No sentido de usar os saberes aprendidos e vivenciados na EaD na modalidade presencial, usamos alguns comentários dos docentes:

Valorizei ainda mais a troca de experiência e os espaços colegiados. (Sujeito X, Comentário 5.6).

Passei a me interessar mais pela visão do outro. (Sujeito Y, Comentário 5.7).

Sabemos que a colaboração faz com que o índice de resolução de problemas seja muito maior do que no trabalho individual e nesse sentido o trabalho em equipe é um caminho bastante promissor para a superação de dificuldades em nossas tarefas do dia a dia. (Sujeito Z, Comentário 5.8).

Valorização de discussões sobre os conteúdos e outras formas de ministrar os conteúdos. (Sujeito BB, Comentário 5.9).

Discussão sobre os conteúdos programáticos com professores de disciplinas afins, para os ministrarmos em concomitância. Desta forma, podemos fazer uma abordagem interdisciplinar. (Sujeito CC, Comentário 5.1.1).

No entanto, como em toda atividade desenvolvida em grupo, há também alguns aspectos contraditórios. Embora o docente presencial tenha buscado maior interação com os pares e com a equipe profissional, ele citou algumas dificuldades decorrentes da fragmentação do trabalho docente na EaD, como por exemplo: perda do controle sobre a totalidade do processo de ensino aprendizagem; limitação do contato direto entre professor e aluno; inflexibilidade decorrente da natureza mais rígida exigida para o preparo e apresentação da disciplina e outros (MILL, 2010, p. 53).

Outro resultado que chamou nossa atenção em relação aos saberes docentes aprendidos ou revisitados na EaD e usados no presencial diz respeito à afirmação de 154 docentes (66%) de que passaram a trabalhar com menos aulas expositivas. Cremos que este resultado se justifica pelo fato de que, ao aprender usar adequadamente as TIC no processo educacional, o docente alterou a forma como prepara suas aulas. Segundo as evidências colhidas por meio desta pesquisa, os docentes apontam para a elaboração de aulas mais dinâmicas e interativas.

Essa afirmação pode ser justificada pelos comentários de alguns docentes:

Sai-me muito bem no ensino à distância porque já aplicava no presencial várias de suas características, mas não as tecnologias: interação, respeito às individualidades, atenção, não apenas provas escritas, não apenas aulas expositivas uso de vídeos. (Sujeito DD, Comentário 5.1.2).

Alternância entre aulas expositivas e atividades em sala de aula, tendo como referência uma problematização correspondente ao assunto em estudo (Sujeito A, Comentário 5.1.3).

Mudei a dinâmica das minhas aulas, intercalando melhor atividades de exposição de conteúdos com exercícios e outras atividades. Passei a elaborar melhor os materiais e roteiros de estudos (Sujeito F, Comentário 5.1.4).

As aulas tendem a ser mais dinâmicas e participativas (Sujeito EE, Comentário 5.1.5).

Inclui novas formas de abordar conteúdos (Sujeito FF, Comentário 5.1.6).

Outra alteração citada pela maioria dos docentes presenciais, 142 (61%) dos participantes da pesquisa, foi com relação ao processo de Avaliação. Após transitarem pela EaD, os docentes afirmaram que houve mudanças positivas relacionadas aos saberes que envolve o processo de Avaliação. Segundo os sujeitos das pesquisas, eles afirmam que aumentaram os canais e as formas de avaliação.

Entretanto, essa informação não foi ratificada totalmente quando em outro momento da pesquisa, sobre se haviam mudado ou não sua forma de avaliar no presencial após terem trabalhado na EaD. A maioria das respostas, 149 (64%) docentes, foi no sentido de que não havia mudado nada. Assim, se a primeira pergunta era sobre se haviam implementado outras formas de avaliação e a maioria disse que sim, em outro momento, quando questionados se houve de fato mudanças na forma de avaliar, 149 (64%) docentes afirmaram que não mudaram em nada a sua forma de avaliar.

Essa evidência de que os saberes relacionados ao ato de avaliar ainda não estão plenamente internalizados pelos docentes nos leva a crer que este é um saber que ainda está “intocado” na educação presencial. Segundo Hoffman (2004, p. 61-62), na educação, o que ainda predomina é a avaliação tradicional. Esperamos que a evolução das TIC aplicadas ao processo educacional e as experiências vividas na EaD contribuam significativamente para a mudança deste processo.

Outro resultado obtido por meio deste estudo foi saber se o docente, após trabalhar na EaD, aprendeu a criar e a usar mais canais de comunicação para interagir com os alunos e tirar suas dúvidas. Dos 233 docentes, 140 (60%) deles afirmaram terem criado novos canais no presencial para promover o processo de ensino aprendizagem.

Para confirmar este saber, em outro momento foi perguntado aos docentes se o modo como eles se comunicam e ou se relacionam com os alunos sofreu alterações. O resultado obtido foi de que 100 (43%) mudaram o modo como se relacionam com o aluno no presencial e criaram novos canais de comunicação.

Também com relação a este processo, percebemos que ele ainda não foi totalmente internalizado pelos docentes que afirmaram terem mudados o modo como se relacionam ou se comunicam com os alunos. Ainda neste sentido, quando questionados sobre quais mudanças eles promoveram nas formas de se comunicar, foram dadas as seguintes respostas:

Aprimoramento da comunicação: clareza, objetividade e síntese. Convidar, sugerir aos alunos: videoconferências, documentários, alerta p/ distinguir sites confiáveis (Sujeito GG, Comentário 5.1.7).

Utilizo mais amplamente os mecanismos de comunicação on-line (Sujeito HH, Comentário 5.1.8).

Procuro me aproximar mais dos alunos, estreitar vínculos (Sujeito II, Comentário 5.1.9).

Sempre utilizo ambiente virtual para sanar possíveis dúvidas (Sujeito JJ, Comentário 5.2.1).

Uso do sistema Moodle, principalmente como repositório - de textos, notas e faltas, programação de aulas, ementas de exercícios (Sujeito KK, Comentário 5.2.2).

Procuro estar sempre presente, usando as ferramentas tecnológicas, independente do horário cronológico das aulas (Sujeito GG, Comentário 5.2.3).

Outro fator relacionado à comunicação e ao relacionamento dos docentes para com os alunos também ficou evidenciado: foi possível perceber, em muitos dos comentários, que o contato com o aluno ficou mais direto e independe do local onde aluno e docente estão. Isto de certa forma ficou evidenciado como sendo um facilitador para ambas as partes poderem se comunicar em locais e horários diferentes. Desse modo, ficou mais fácil tirar dúvidas, postar materiais, lançar notas e faltas etc.

Ocorre que essa disponibilidade constante que as TIC disponibilizam para o trabalho docente acaba gerando algumas implicações não muito agradáveis. O teletrabalhador, devido a sua constante disponibilidade, acaba utilizando o tempo e espaço que ele teria para o convívio social, familiar e de lazer, ócio, para as coisas do trabalho (MILL, 2010, p. 183-184).

Segundo Mill (2010, p. 184), essa flexibilidade espaçotemporal traz consigo implicações de ordem trabalhista, física e emocional. Nesse sentido, perguntamos aos docentes presenciais se eles aprenderam a gerir o tempo de trabalho de forma diferente, após trabalhar na EaD e usar as TIC na educação presencial. Dos 233 pesquisados, apenas 59 (26%) afirmaram terem alterado a forma como organizam o tempo dedicado ao trabalho. A Figura 5.5 apresenta essa informação a respeito da mudança na organização do tempo do trabalho presencial, após o trabalho na EaD:

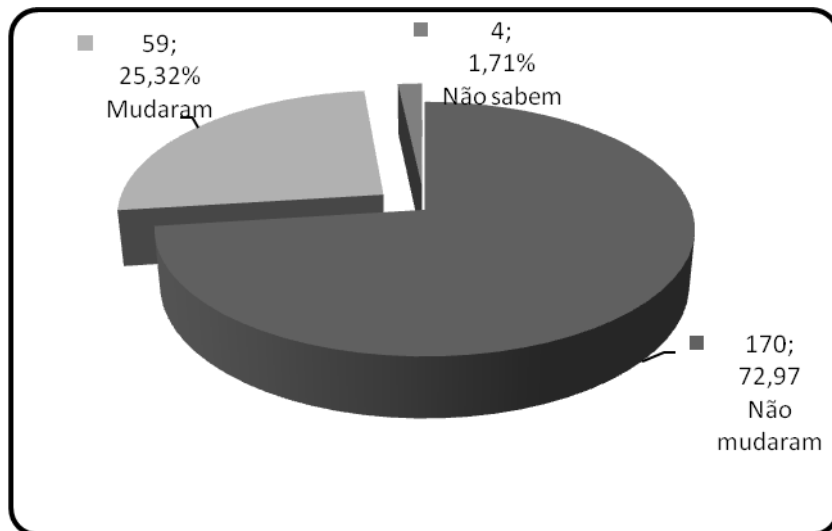


Figura 5.5. Quantidade de docentes que alteraram a forma organizar o tempo na docência presencial após práticas de ensino na EaD.

Fonte: Autoria própria.

Mesmo ainda não sendo tão significativa esta alteração na prática presencial, julgamos importante apresentá-la no sentido de realçar mais uma vez que as facilidades que as TIC oferecem aos docentes e alunos, por vezes, acabam gerando excesso de trabalho para o docente. Assim, o saber relacionado à administração do tempo é imprescindível para que não haja uma sobrecarga.

Nesse sentido, foi possível perceber que parte dos docentes já valoriza a organização de forma mais adequada do tempo.

Passei a organizar o tempo de estudo fora do ambiente escolar, de forma que não fique envolvida com o trabalho todo o tempo (Sujeito LL, Comentário 5.2.4).

Incluí o mapa de atividades na disciplina presencial o que facilitou a organização do tempo e do curso. (Sujeito MM, Comentário 5.2.5).

A troca de experiências em trabalhos colaborativos faz com que o planejamento do trabalho docente seja realizado em menor tempo. (Sujeito NN, Comentário 5.2.6).

Na minha turma presencial, coloco 4 aulas para elaboração de atividade a distância, a fim de mudar a dinâmica do curso e colocar o aluno para produzir, ao invés de só receber conteúdos em sala de aula. (Sujeito OO, Comentário 5.2.7).

Com o auxílio do AVA via MOODLE, melhorei muitíssimo a administração do tempo em todos os aspectos. Tudo ficou mais dinâmico, flexível e organizado. (Sujeito PP, Comentário 5.2.8).

Outro saber assinalado por 127 (54%) dos docentes diz respeito à forma como incentivar a participação crítica dos alunos durante as aulas. Como na EaD é mais difícil prender a atenção do aluno e garantir o seu envolvimento e participação nas atividades propostas, o docente teve que desenvolver novas técnicas e metodologias, buscando aumentar o envolvimento, a motivação e a aprendizagem (ROMERO, 2010, p.19). O uso destas novas técnicas e metodologias foram incorporadas ao trabalho presencial.

O desafio de se envolver, acompanhar e interagir com os alunos a distância gerou soluções eficazes para a EaD que pode e deve enriquecer curso que já contam com a presença física do aluno (TORI, 2009, p. 122).

Acreditamos que decorrente dos saberes necessários para envolver o aluno nas atividades de forma crítica e motivadora na EaD, também acabou por desenvolver outros saberes que os sujeitos da pesquisa citaram como sendo saberes que trouxeram implicações para a Educação Presencial: gerenciamento diferente das aulas; melhoria da relação do docente para com o aluno.

Segundo os sujeitos da pesquisa, 117 (50,21%) deles afirmam que passaram a gerir suas salas de aula de modo diferente e 87 (37,33%) declararam que a relação com os alunos no presencial melhorou. Baseado nas evidências desta pesquisa, cremos que o docente, quando migra para a EaD, se vê obrigado a mudar suas metodologias e formas de como interagir com os alunos. Para isso, ele tem a seu dispor inúmeras ferramentas tecnológicas, sendo que muitas vezes ele rompe com os velhos paradigmas seguidos a anos na Educação Presencial. Essa nova experiência faz com que ele reestruture a sua forma de trabalhar e de interagir não só com os alunos, mas também com toda a equipe envolvida na Educação.

Por fim, e citado por 34 (15%) dos sujeitos da pesquisa está o saber relacionado ao uso de Webconferência no processo ensino e aprendizagem. Segundo os docentes que trabalharam na EaD, esse saber também foi incorporado às práticas docentes presenciais.

5.2. O Futuro da Educação: Ensino Híbrido ou *Blended Learning*

Finalizando, embora estejamos falando da influência dos saberes apreendidos na EaD e posteriormente aplicados na modalidade presencial, não podemos pensar em ambas as modalidades como formas distintas em que uma será excludente da outra. Ao contrário, acreditamos que elas se completam e que podem ser trabalhadas concomitantemente. Nesse sentido, cremos que em um futuro próximo, não falaremos mais de uma ou de outra modalidade, mas sim de uma modalidade híbrida que reuniu ambas.

Perguntamos aos docentes envolvidos na pesquisa, se eles acreditam que o futuro da docência será a educação híbrida. A resposta dada por 174 (75%), dos 233 docentes envolvidos na pesquisa, é que acreditam que a educação mudará bastante e que no futuro ela mesclará as modalidades existentes hoje.

Completando esta crença dos docentes, acrescentamos que as mudanças que vêm acontecendo no mundo, sobretudo as relacionadas ao uso de tecnologias, nos permite afirmar que “o mundo está ficando digital” (PETERS, 2003, p.127) e, portanto, o surgimento de novos espaços de aprendizagem ganham cada vez mais importância e notoriedade no cenário mundial.

Dessa maneira, diante das possibilidades de outras formas de ensino que as tecnologias têm criado, surgem modelos diferentes do tradicional. Para atuar nestes modelos, o docente precisa desenvolver novos saberes. Peters (2003) também defende que em função das atuais mudanças que vêm ocorrendo no campo da educação, os saberes docentes deverão ser atualizados

[...] professores e alunos se defrontam na mesma medida com a tarefa inusitada de terem que adquirir um novo conhecimento no ambiente informatizado de aprendizagem com a ajuda de uma inexaurível abundância de informações estocadas. No entanto, esse conhecimento enformado difere enormemente do conhecimento tradicional clássico. (PETERS, 2003, p.353).

O sistema misto de ensino ou híbrido, como é chamando no Brasil, ou ainda *Blended Learning* ou simplesmente *b-learning* é o modo de ensinar que utiliza as duas modalidades de ensino: presencial e virtual. No Brasil, este sistema não é tão novo: ele já esteve presente na década de 1970 com os projetos de Educação a Distância por

Rádiodifusão, mas só se consolidou mesmo como uma das tendências mais promissoras para a educação no século XXI, a partir da disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Ribeiro, Oliveira e Mill (2013) ressaltam que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação antes era visto apenas como recursos para a Educação a Distância e agora está cada vez mais sendo incorporado ao ensino presencial, fazendo essa combinação entre ambas. Segundo os autores,

Há uma tendência visível de incorporação de TIC em cursos presenciais, alocando a exposição de conteúdos e o trabalho individual dos alunos (tutoriais, vídeo-aulas, textos, pesquisas, discussões preliminares, por exemplo) a ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e reservando aos encontros presenciais, os momentos de aprofundamento teórico, síntese, apresentação de resultados de trabalho, fechamento, aplicação de conhecimentos (e.g. laboratórios e estágios) e avaliações. De fato, é difícil pensar em docência no futuro que não incorpore as TIC de alguma forma. Tudo indica que o conhecimento sobre essas tecnologias deverá fazer parte da base dos conhecimentos da docência (Shulman, 1987), ou como parte integrante do conhecimento pedagógico geral ou como um componente distinto. (RIBEIRO, OLIVEIRA e MILL, 2003).

Assim, o Ensino Híbrido ou *Blended Learning*, nada mais é do que a mescla do ensino presencial com o virtual, dentro e fora da escola. Entretanto, Filipe e Orvalho, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, em Portugal, chamam a atenção para o perigo de confundirmos o *Blended Learning* como sendo um método em que apenas são misturadas as duas modalidades, a presencial e a online, bastando para isso que ambas utilizem os canais de acesso ao conhecimento (TIC). Segundo estes autores, a estratégia *B-learning* vai além disso:

A estratégia *b-learning* é muito mais do que uma multiplicação de canais, é uma combinação de métodos de ensino e aprendizagem, onde a aprendizagem é um processo contínuo, deixando de estar constrangido a um só contexto, espaço ou a um dado momento. (FILIPE e ORVALHO, 1998, p. 216)

No Brasil, essa promessa de ensino já é prevista em Lei, todavia, ainda é pouco explorada e quase não há estudos nesse sentido. Em 2004, quando o MEC expediu a Portaria 4.059 que apresentava em seu Artigo 1º a permissão para que as Instituições de Ensino pudessem ofertar disciplinas na modalidade semipresencial, desde que essa oferta não ultrapassasse a 20% da carga horária total do curso, ele não regulamentou um

modelo adequado de formação para os docentes que iriam atuar nesta forma de ensino e nem uma legislação que avaliasse o trabalho feito de forma híbrida nas instituições.

Desse modo, acreditamos que para atuar nesta modalidade, melhor seria o docente que já atuou na EaD e no ensino presencial. Este docente possui os saberes de ambas as modalidades e por isso acreditamos que ele tenha conhecimentos para atuar no Educação Híbrida.

Entretanto, embora já haja a previsão de uma terceira modalidade, a híbrida, ainda convivemos com a precariedade da Educação a Distância, que busca se consolidar enquanto modalidade de ensino, trabalhando ainda com profissionais que não têm seus direitos assegurados e tampouco possuem uma base de conhecimentos institucionalizada e transmitida para os que querem aprender sobre esta modalidade.

Dessa forma, se já há a previsão legal para trabalhar com as duas modalidades de forma conjunta, parte-se do princípio de que o docente possui saberes adequados o suficiente para atuar neste novo cenário. Segundo Schlemmer (2010, p. 82), um dos desafios a serem enfrentados na atualidade é promover a emancipação digital e desenvolver metodologias e processos de mediação pedagógica de modo que o docente possua todos os saberes necessários para atuar em qualquer uma das modalidades.

Ao docente cabe a difícil tarefa de manter-se atualizado e de constantemente rever seu papel, buscando novas formações. Isto porque, segundo Almeida (2010, p. 93), espera-se que, em um futuro próximo, por meio da educação, seja possível:

- Integrar as tecnologias digitais e analógicas;
- Promover momentos presenciais com atividades a distância;
- Promover interações síncronas e assíncronas entre os alunos;
- Elaborar atividades individuais e em grupos colaborativos;
- Produzir aulas e conferências presenciais e virtuais;
- Elaborar dinâmicas e meios para mediar a formação e a aprendizagem conforme os objetivos pedagógicos e as condições contextuais;
- Criar condições que favoreçam o desenvolvimento de competências desejáveis para que não seja reforçado o fosso digital e a desigualdade de acesso à educação e aos bens culturais da sociedade.

5.3. Breves Considerações sobre as principais implicações percebidas nas práticas docentes presencial após experiências de ensino na EaD.

O último capítulo desta dissertação tinha o objetivo de identificar quais as principais implicações percebidas na prática docente presencial, após experiências de ensino na EaD. Pudemos perceber que as práticas de ensino realizadas na EaD se incorporaram aos saberes dos docentes de modo que compuseram parte da sua base de conhecimento. Mais da metade dos sujeitos participantes sinalizaram que houve mudanças positivas quando voltaram a trabalhar no ensino presencial que aplicaram os saberes utilizados na EaD.

Os saberes identificados pelos docentes da EaD como sendo os principais, e que estão sendo aplicados na educação presencial são: uso das TIC nas atividades presenciais, os saberes ligados à mediação por meio do uso das tecnologias (conhecimentos pedagógicos tecnológicos); a realização de mais interação entre os pares e com a equipe profissional escolar; o uso de outras metodologias em substituição às aulas expositivas; uso de outros canais e formas de avaliação. Alguns docentes também sinalizaram que estão mudando a sua forma de se relacionar com o aluno e de administrar o tempo que dedicam ao trabalho.

Embora estejamos falando da influencia de uma modalidade sobre a outra, cremos que em um futuro próximo trabalharemos mais com uma modalidade híbrida: parte presencial e parte virtual. Nesse sentido, a legislação brasileira já versa sobre este assunto e autoriza as Instituições de Ensino a trabalharem com este modelo.

Enfim, assim como Schlemmer (2010, p.82), acreditamos que um dos principais desafios a serem enfrentados atualmente é promover a emancipação digital e desenvolver metodologias e processos de mediação pedagógica, adequados para que o docente possua todos os saberes necessários para atuar em qualquer uma das modalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou entender como o docente da EaD está aprendendo os saberes necessários para trabalhar nesta modalidade e se estes saberes que ele aprende na EaD estão trazendo implicações para os saberes docentes presenciais.

Iniciamos esta pesquisa abordando os efeitos que as Tecnologias promoveram em todos os setores, inclusive na educação. A educação que ainda mantém as mesmas estruturas pedagógicas trabalhadas desde 1970, com a chegada das TIC, está tendo que rever seus processos de ensino. Esses novos processos de ensino veem no docente o papel do mediador e sua formação não pode ser mais baseada em conteúdos e técnicas. Assim sendo, o maior desafio da educação contemporânea é o de formar o docente. Ao falarmos em formação docente para atuar frente as novas realidades, não nos esquecemos que, além de rever as práticas no presencial, o docente também deve aprender outras para atuar na Educação a Distância, já que o uso das TIC na Educação permitiu essa outra modalidade de ensino.

Entretanto, estes saberes que devem ser aprendidos para a EaD podem variar em função do modelo adotado pela Instituição. No caso desta pesquisa, o modelo adotado pelas quatro universidades é o Central-Pólo que é composto por uma equipe de acompanhamento pedagógico formada por: docente-autor, docente-formador virtual, docente tutor-virtual e docente-tutor presencial. Para efeitos deste estudo, nos dedicamos a entender apenas os saberes do docente autor e do docente formador.

Quando o docente-autor e o docente-formador foram trabalhar na EaD, eles tiveram que passar por um processo de formação de modo que adquirissem os saberes necessários para atuar na modalidade. Nas Universidades pesquisadas, pudemos constatar que a formação para atuar na modalidade virtual foi dada por meios de cursos de curta duração oferecidos pelas próprias instituições. Embora tenha havido resistência por parte de alguns, devido ao fato de alegarem já saber sobre docência, visto que trabalhavam no presencial, a maioria dos profissionais aceitou a formação.

Para saber mais sobre quais eram as fontes de aprendizagem do docente da EaD, fizemos uma analogia entre as fontes de saberes docentes presenciais citadas por Tardif e

Shulman e as fontes que foram identificadas pelos docentes que atuam na EaD. O resultado obtido foi:

- Escola com fonte de saberes: como a formação escolar inicial dos docentes ocorreu décadas atrás, possivelmente, as aulas não eram mediadas por TIC em ambientes virtuais, o que nos leva a crer que não vem desta época um exemplo para atuar na modalidade virtual que pudesse ser seguido.
- Formação em Instituições Superiores: como não existe formação docente superior voltada para o ensino de saberes para trabalhar na EaD, buscamos essa informação relacionando-a à pós graduação. Dos 233 profissionais docentes que participaram da pesquisa, apenas 7 deles, 0,03% exercem a docência na Educação a Distância com formação especializada nesta modalidade de ensino, sendo que a maior parte deles se encontra na Universidade Vênus.
- Formação por meio de programas e livros didáticos usados no trabalho: Na EaD, a disciplina, os mapas da disciplina e os conteúdos selecionados seguem uma determinação do órgão responsável pela disciplina da EaD ou o conteúdo é de própria autoria do docente que está trabalhando. Sendo assim, não é por meio desta fonte que o docente aprende os saberes da docência virtual.
- Saberes docentes – aqueles provenientes da própria experiência na profissão: A prática diária foi uma das principais colaboradoras da formação docente para a EaD.

Ainda buscamos, por meio deste estudo, verificar se a formação docente oferecida pelas Instituições participantes era similar. Chegamos à conclusão de que elas ofereciam o mesmo tipo de formação para os docentes da EaD: cursos formativos ofertados pelas próprias Instituições, programas formativos financiados pelo MEC e os cursos formativos oferecidos pelos especialistas da área de EaD de outras Instituições, troca de saberes entre os pares que já possuíam experiências em EaD.

Sobre a formação do docente para o trabalho na EaD, pudemos concluir que ela ainda está em processo de desenvolvimento e que, em muitos casos, o docente está aprendendo à medida que exerce a sua função.

Na sequência, buscamos, por meio do capítulo 3, trazer as contribuições teóricas sobre o que os autores consideram como sendo saberes necessários para o exercício da docência. Optamos por essa construção como forma de apresentar ao leitor o que a literatura sobre docência presencial consagrou como sendo a base dos conhecimentos necessários para a atuação do docente na modalidade presencial. Fizemos o mesmo em relação à docência virtual. Este capítulo teve a intenção de fazer o leitor entender o que constitui a base de saberes presenciais e a base de saberes para a EaD, de modo que ele consiga visualizar quando uma trazer implicações para a outra.

Para descrever a base de conhecimentos necessários à docência presencial, nos referimos a Shulman e Tardif. Para realizar o mesmo processo na docência virtual, consideramos Kenski, Mill e Oliveira.

Como os saberes docentes virtuais ainda estão em processo de construção, usamos os resultados obtidos nesta pesquisa para verificar se estão em conformidade com o que dizem os teóricos. Foram feitas várias perguntas na intenção de identificar se os saberes considerados pelos teóricos como importantes foram incorporados pelos docentes da EaD. As respostas obtidas foram as seguintes:

Saber para trabalhar em equipe: de acordo com os resultados, eles nos levaram a crer que já há um entendimento em relação à importância do trabalho em equipe.

Quanto ao uso das TIC: Se o domínio e uso da tecnologia é visto pelos teóricos como um dos principais recursos a serem utilizados para fazer a mediação do conhecimento, pudemos constatar, segundo os resultados, que algumas universidades não consideram ou não valorizam adequadamente este domínio.

Saberes referentes ao domínio do conteúdo: segundo o resultado da nossa pesquisa, esse foi também um dos saberes que os docentes apontaram como sendo o mais importante.

Saber para gerenciar o tempo de trabalho virtual: As respostas obtidas sinalizaram que a Universidade Plutão é a universidade onde os docentes mais se preocupam com este saber. Nas demais, esse é um saber ainda pouco valorizado.

Saber acolher o aluno para que ele se sinta parte do processo: Em relação a motivar o aluno, a Universidade Plutão é que possui os docentes mais cientes da importância deste saber, assim como eles valorizam a importância de identificar as necessidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nas demais

universidades, embora haja a valorização do saber motivar os alunos, quando questionados sobre como eles avaliam o saber necessário para identificar as necessidades destes alunos, as respostas apresentam índices menores.

Avançamos nossos estudos dedicando um capítulo ao processo de mediação realizado na EaD. Segundo as evidências apresentadas por meio da análise dos resultados, esse foi o saber que mais se destacou na EaD e que foi incorporado no presencial. Primeiro, o docente teve que aprender a usar as TIC, depois teve que aprender quando usar, o que usar e para que usar. Esse processo de mediação também foi incorporado às práticas docentes presenciais e em ambas modalidades está sendo desenvolvido.

Por fim, fizemos aquela que era a pergunta central deste trabalho: Quais as principais implicações percebidas nos saberes docentes presenciais após práticas de ensino na EaD? Dos 233 docentes pesquisados, 125 (54%) deles, alegaram ter agido de modo diferente quando retornaram às suas atividades presenciais após as práticas na EaD. Ademais, as aprendizagens adquiridas por meio das práticas diárias reflexivas realizadas em outra modalidade se incorporaram às práticas diárias presenciais.

Para entendermos quais saberes foram incorporados às práticas presenciais, pedimos aos docentes que assinalassem os principais. Dentre eles:

- Usaram mais a TIC – 67% dos docentes afirmaram terem trazido esta prática para a docência presencial.
- Usaram a TIC como forma de mediar o conhecimento – 80% dos docentes afirmam ter adquirido e trazido este saber.
- Melhoraram a forma de interação entre os pares e trabalharam mais em equipe – 79% dos docentes afirmaram que por meio da experiência adquiriam saberes que promoveram uma melhor interação entre os pares e o trabalho em equipe.
- Passaram a trabalhar com menos aulas expositivas – 66% dos docentes, após terem vivenciado a experiência docente na EaD, afirmaram que adquiriram outros saberes para trabalharem no presencial. Segundo os docentes, por meio da mediação por intermédio das TIC no processo educacional presencial, as aulas deixaram de ser tão expositivas.

- Mudaram o processo de Avaliação – 61% dos sujeitos das pesquisas afirmaram que aumentaram os canais e as formas de avaliação. Entretanto, em outro momento, essa resposta não foi confirmada, o que significa que em relação a este processo ainda houve mudanças significativas.
- Aprenderam a criar e a usar mais canais de comunicação para interagir com os alunos e tirar suas dúvidas – 60% dos docentes afirmaram terem criado no presencial novos canais para promover a comunicação e facilitar o processo de ensino aprendizagem.
- Aprenderam outras formas de incentivar os alunos a participarem das aulas – 54% dos docentes afirmam que aprenderam novas técnicas e metodologias para aumentar o envolvimento, a motivação e a aprendizagem dos alunos.

Ainda foi possível verificar que há outros saberes que os docentes incorporaram em menor proporção no ensino presencial, tais como: organização do tempo de trabalho para que não haja sobrecarga, gerenciamento da sala de aula de modo diferente, buscando melhorar a relação para com o aluno e o uso de Webconferência no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, são vários os saberes que são aprendidos em uma modalidade e utilizados em outra. Entretanto em um futuro próximo e de acordo com a previsão legal já existente, a educação pode se tornar Híbrida: parte presencial e parte a distância. Ai não haverá estes ou aqueles saberes. Todos serão parte de um só saber para gerir a educação.

Assim, perguntamos aos docentes da pesquisa se eles acreditam que o futuro da docência será a Educação Híbrida. A resposta dada por 174 (75%) é a de que acreditam que a educação mudará bastante e que, no futuro, ela mesclará as modalidades existentes hoje. Segundo Schlemmer (2010, p. 82), um dos desafios a serem enfrentados na atualidade é promover a emancipação digital e desenvolver metodologias e processos de mediação pedagógica de modo que o docente possua todos os saberes necessários para atuar em qualquer uma das modalidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B de. Currículo, avaliação e acompanhamento na educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Escritos sobre educação a distância**: desafios contemporâneos sob múltiplos enfoques. Brasília: Capes, 2010.

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol29, n. 104 – Especial, p.747-768, out. 2008.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BELLONI, M. L. Educação a Distância. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Ano XXIII, n. 78, abril/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf> >. Acesso em: 06.05.2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 27ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 4 nov. 2014.

BRASIL Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 15/07/2013.

BRASIL. Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.; il. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf page=167 Acesso em: 28 /08/ 2014

BUARQUE, C. Formação e invenção do professor no século XX, In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (Orgs). **Educação à distância**: no estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p.145-147.

CONTRERAS, D. J. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial.** Rev. psicopedag., São Paulo ,v. 23, n. 72, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 17/01/15

COUTINHO, M. T. C., MOREIRA, M. C. **Psicologia da educação um estudo dos processos psicológicos do desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano.** São Paulo: Editora Lê,

DEWEY, J. **Comopensamos.** 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

FILIPE, A.J.M.;ORVALHO,J.G. **Blendend Learning e Aprendizagens colaborativas no ensino superior.** Anais: VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 2008.

FREEMAN. **Planejamento de Sistemas de Educação a Distância: Um manual para decisores.** The Commonwealthof Learning. Vancouver – CANADA, 2003.

GATTI, B.A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p.11-30, 2004.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GUNTHER, I. A. **Pesquisa para conhecimento ou pesquisa para decisão?** Psicologia: Reflexão e Crítica, 1982.

HACK, Josias Ricardo. **Conhecimento Mediatizado no Ensino Superior a Distância: uma proposta de ação.** 2005,p. 10. Relatório de Pesquisa – UNOESC, Chapecó, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora.** 8ª. Ed. Porto Alegre: Ed Artmed, 2004

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2ª. Ed. Porto:Porto, 2000.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** 1998. Disponível em: www.ufba.br/prossiga/vani.htm. Acesso em dez./2014.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007 (Coleção Papirus Educação).

LIBÂNIO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora,1994.

LÉVY, P.**Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999;

LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância**: o Estado da Arte. v. 2. São Paulo: Pearson Education, 2012.

LÜDKE, M; A. M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MARCO, S. e SANTOS, E. (orgs) **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**: Fundamentos, Interfaces e dispositivos e relatos de experiência. São Paulo: Edição Loyola, 2006.

MILL, D.(Org.) **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com tecnologias emergentes. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013. 250p .

MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M. R. G.(Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. 2. ed. São Carlos: UFSCar, 2014. 200p.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

MILL, D. **Docência Virtual**: Uma visão Crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MISHRA, P. ; KOEHLER, M. **Technological pedagogical content knowledge**: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.; REYES, C.R.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P.. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M.G. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/> . Acesso em: 08/09/14

MORAES, R. A. Educação a Distância: aspectos histórico-filosóficos: **Linguagens e interatividade em Educação a Distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2002.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão Integrada**. São Paulo: Thomson Learning, , 2007.

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**. São Carlos: EdUFScar, 2010.

PERAYA. **As formas de comunicação pedagógica "mediatizada": o socioeducativo e o didático**. *Educ. Soc.*[online]. 1997, vol.18, n.59, pp. 298-307. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000200004>. Acesso em 15/01/2015.

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

PETERS, M. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. 5ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RAYMOND, D.; TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, n.73, p.209- 244, 2000.

REALI, A. (Org.); MILL, D. (Org.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. 1. ed. São Carlos: EdUFScar, 2014. 330p.

ROMERO, T. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2010.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: 2003, UnB: UNESCO

SCHLEMMER, E. Inovações? Tecnologias? na educação. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: Edufscar, 2010, p.69-88.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: UnB: UNESCO, 2003.

SANTOS, Edméa. Educação online como um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M. et al. **Educação Online: cenários, formação e questões didático metodológicas** Rio de Janeiro: Editora Wak. 2010

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: AutoresAssociados, 2003.

SGUISSARDI, V.; SILVA Jr., J.R. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez; BragançaPaulista: USF, 2001.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v.57, n.1, p. 1-22, 1987.

SILVA NETO, J.C. da; CAMPOS, M.A. **Explicação no letramento digital**: reflexão preliminar sobre o ambiente de ensino aprendizagem via web. In: RIBEIRO, A.E. ET. Al. (orgs). Linguagem, tecnologia e educação. São Paulo: Petrópolis, 2010.

STUBBS, M.; DELAMONT, S. (orgs). **Explorations in Classroom Observation**. London: John Wiley, 1976.

TARCIA, R. M. L. e CABRAL, A. L. T. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. Vol 2 São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, cap.18, p.148-153.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blendedlearning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.).**Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 121-128.

VALENTE, J.A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C.(Ed.) **Tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VALENTE, V. R. **Mediação Pedagógica**. Salvador; UNEB/GEAD,2010.

VIANNEY, J. V. V. S; TORRES, P.L. **A Educação a Distância no Brasil**: o crescimento da modalidade, o perfil dos alunos, o desempenho dos estudantes no Enade, a legislação e os conflitos da educação superior a distância. Florianópolis, 2010.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A: Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um análise das principais implicações percebidas na prática docente presencial, após experiências de ensino na Educação a Distância.

Pesquisador: SELMA LEILA BERGO MARTINS

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 20788613.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 668.041

Data da Relatoria: 08/04/2014

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem por objetivo específico analisar as principais implicações percebidas na prática docente presencial, após experiências de ensino na Educação a Distância. Partindo do entendimento de que toda experiência docente contribui no processo de formação profissional podendo alterar as práticas diárias, esta pesquisa buscará responder como isso ocorre no caso estudado. Os objetivos específicos deste trabalho serão:

Caracterizar a docência virtual e a docência presencial nas Instituições analisadas; estabelecer um paralelo entre docência presencial e docência virtual com base na caracterização anterior; identificar que práticas docentes presenciais foram mobilizadas (alteradas) em função da experiência em EAD; analisar que contribuições que essas possíveis transformações trouxeram para as práticas docentes presenciais e a distância. Para que este trabalho se desenvolva, a metodologia utilizada será a abordagem quantitativa e qualitativa, e o campo de trabalho será algumas Instituições Superiores de Ensino Públicas que possuam professores que trabalham na Educação Presencial e que já atuaram ou ainda atuam na Educação a Distância. Como procedimentos metodológicos serão utilizados: aplicação de questionários para que se conheça melhor quem é o sujeito da pesquisa e como ele executa suas práticas docentes; entrevistas semi estruturadas presenciais ou

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B: Questionário de Pesquisa

Grupo 1 - Informações pessoais e profissionais básicas

1.1 Você é do sexo:

- Feminino
- Masculino

1.2 Faixa Etária:

- Menos que 25 anos
- 25 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Mais que 50 anos

1.3 Número de Filhos:

- Nenhum
- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

1.4 Estado Civil:

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Separado/divorciado(a)
- Viúvo
- União Estável

1.5 Qual sua formação?

- Bacharelado
 - Licenciatura
 - Outro. Qual?.....
- Em que área foi sua formação?.....

1.6 Qual sua maior titulação atualmente?

- Doutorado
 - Mestrado
 - Especialização
 - Graduação
 - Outros.....
- Qual é a área da sua maior titulação?.....

1.7 Você tem experiência no Ensino Presencial (educação básica ou superior)?

- Sim
- Não

1.8 Quanto tempo de experiência você tem na docência presencial (somando educação básica e superior)?

- Menos de 1 ano
- entre 1 e 3 anos
- entre 4 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos

1.9 Quanto tempo você tem de docência na Educação a Distância?

- Menos de 6 meses (concluiu a oferta de uma disciplina apenas)
- entre 6 meses e 1 ano (concluiu a oferta de 2 ou mais disciplinas no período de um ano)
- entre 1,5 e 2 anos (acima de duas ofertas concluídas)
- entre 2,5 e 3 anos
- Mais de 3 anos

1.10 Quantas disciplinas diferentes você já preparou/ofereceu pela EaD?

- sempre ofereço a mesma disciplina
- já preparei ofereci 2 disciplinas diferentes
- já preparei ofereci 3 disciplinas diferentes
- já preparei ofereci 4 ou mais disciplinas diferentes

Somando todas as ofertas de todas as disciplinas, quantas vezes você ofertou essas disciplinas?

1.11 Durante o preparação/oferta de uma disciplina na EaD, você se dedica quantas horas de trabalho?

- menos de 5 horas por semana
- De 6 a 10 horas por semana
- De 11 a 20 horas por semana
- De 21 a 40 horas por semana
- Acima de 41 horas por semana

1.12. Você já foi aluno(a) da EaD?

- Sim
- Não

Qual curso você fez?

Carga horária do curso:

1.13 Você fez algum curso específico para ser docente da EaD?

- Sim
- Não

Qual curso você fez?

Carga horária do curso:

1.14 Você escolheu trabalhar em EaD por quais motivos? – se necessário assinale mais de uma alternativa

- após fazer um curso a distância, se interessou pela modalidade
- porque gosta de trabalhar com novos recursos tecnológicos
- porque você acredita que a EaD é eficiente e capaz de ensinar e aprender
- quis conhecer melhor a metodologia de ensino-aprendizagem típica da EaD
- você precisava completar sua renda e a EaD favorecia isso
- Outro.....

Grupo 2 - Percepções sobre a docência presencial e virtual

2.1 .Em sua opinião, qual a importância dos itens abaixo para a DOCÊNCIA PRESENCIAL

Considere a escala: (1) Nenhuma Importância, (2) Pouca Importância, (3) Indiferente, (4) Importante, (5) Muito Importante

	1	2	3	4	5
a. Dominar o conteúdo					
b. Saber gerenciar a sala de aula					
c. Ter boa didática					

d. Dominar as ferramentas necessárias ao processo de ensino: livros, organização de lousa, testes de avaliação;					
e. Conhecer e trabalhar conforme o perfil do aluno					
f. Conhecer as leis e regulamentações educacionais					
g. Saber trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem					
h. Planejar aulas, projetos e temas que promovam a aprendizagem de todos os alunos					
i. Auxiliar o aluno a trabalhar em equipe					
j. Oferecer atividades opcionais de avaliação					
k. Administrar crises ou conflitos interpessoais					
l. Saber trabalhar com tecnologias digitais					
m. Participar da escolha ou elaboração do material didático					
n. Saber problematizar situações de ensino e conduzir o aluno para que ele encontre as respostas					
Outros:					

2.2 . Para a DOCÊNCIA VIRTUAL, analise a importância dos itens abaixo:

Considere a escala: (1) Nenhuma Importância, (2) Pouca Importância, (3) Indiferente, (4) Importante, (5) Muito Importante

	1	2	3	4	5
a. Dominar o conteúdo					
b. Acompanhar o trabalho dos tutores e alunos					
c. Conhecer a legislação da Educação à distância					
d. Dar feedbacks rápidos aos tutores e alunos					
e. Elaborar e acompanhar a produção do material didático					
f. Saber usar adequadamente os recursos tecnológicos					
g. Saber trabalhar em equipe					
h. Delegar autonomia aos tutores					
i. Preparar com antecedência todo o material didático usado nas disciplinas					
j. Conhecer e identificar as necessidades dos alunos durante a aplicação das disciplinas					
k. Saber delegar atividades e ouvir toda a equipe envolvida no trabalho de					

EaD					
l. Manter um contato constante e amistoso com os alunos por meio de Fóruns, chats.					
m. Utilizar vários recursos como forma de transmissão do conhecimento					
n. Capacidade de resolver conflitos					
o. Capacidade de resolver conflitos					
p. Saber motivar alunos e tutores					
q. Saber problematizar situações de ensino					
r. Saber organizar o tempo de trabalho e de folga					
s. Elaborar avaliações que permitam diagnosticar se o aluno aprendeu					
t. Elaborar disciplinas com objetivos claros e realizáveis					
u. Conhecimentos pedagógicos para trabalhar com público adulto/egresso					
v. Outros:					

Grupo 3 – Inovações no Ensino Virtual

3.1 O que você acha inovador no ensino a distância?(Classifique como positivo ou negativo essas práticas)

- a. A autonomia para o aluno construir sua aprendizagem

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

- b. O uso de mais de mais de um recurso na elaboração das atividades de ensino

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

- c. A cobrança frequente da participação de todos os alunos durante a oferta da disciplina

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

- d. O uso da linguagem escrita como forma de comunicação no processo de ensino/aprendizagem

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovado

e. A existência de uma equipe multiprofissional envolvida no preparo/oferta das disciplinas

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

f. A divisão que ocorre muitas vezes entre quem elabora e quem aplica a disciplina

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

g. O tempo de aplicação de cada disciplina

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

h. A presença de uma equipe multidisciplinar na elaboração/aplicação da disciplina

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

i. O uso do material escrito como ferramenta do processo de ensino/aprendizagem

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

j. O uso de fóruns como ferramenta do processo de ensino/aprendizagem

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

k. O uso de Wikis como ferramenta do processo de ensino/aprendizagem

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

l. O uso de web conferências como ferramenta do processo de ensino/aprendizagem

(.....) inovador:

(.....) positivo (.....) negativo

(.....) não acho inovador

- m. O uso de chats como ferramenta do processo de ensino/aprendizagem
- (.....) inovador:
 (.....) positivo (.....) negativo
- (.....) não acho inovador
- n. O uso de vídeos/figuras e sons como ferramenta do processo de ensino/aprendizagem
- (.....) inovador:
 (.....) positivo (.....) negativo
- (.....) não acho inovador
- o. O trabalho em equipe realizado pelos alunos na execução das tarefas durante as disciplinas
- (.....) inovador:
 (.....) positivo (.....) negativo
- (.....) não acho inovado
- p. A liberdade de alunos e professores para acessar quando e onde estiverem o ambiente de aprendizagem
- (.....) inovador:
 (.....) positivo (.....) negativo
- (.....) não acho inovador
- q. A interação entre o aluno e o professor, mediada pelo tutor
- (.....) inovador:
 (.....) positivo (.....) negativo
- (.....) não acho inovador
- r. A divisão dos prazos para entrega de atividades
- (.....) inovador:
 (.....) positivo (.....) negativo
- (.....) não acho inovador
- s. A forma de administrar as atividades entregues fora do prazo
- (.....) inovador:
 (.....) positivo (.....) negativo
- (.....) não acho inovador

Grupo 4 – Alterações na prática Docente Presencial

4.1 Após ter trabalhado na docência virtual você

	SIM	NÃO
a. Passou a usar mais os recursos midiáticos nas aulas presenciais		

b. Buscou conhecer mais individualmente seus alunos		
c. Passou a pedir mais trabalhos e ou atividades de forma escrita		
d. Compartilhou idéias e sugestões com outros colegas de profissão para a melhoria da elaboração e aplicação de suas aulas		
e. Trabalhou mais com textos do que com aulas expositivas		
f. Passou a realizar a web conferência como forma de ensinar		
g. Promoveu atividades que solicitaram a opinião crítica dos alunos		
h. Criou algum canal de comunicação para que o aluno pudesse expressar suas ideias/dúvidas		
i. Mudou a forma de gerenciar as aulas		
j. Passou a usar outras formas de avaliação sem ser as provas escritas		
Outros:		

Grupo 5 - Contribuições para a formação docente

5.1. Após trabalhar na EaD, o que mudou na sua FORMA DE TRABALHO presencial quando você PLANEJA/APLICA uma disciplina?

Não mudei a forma de elaborar/aplicar as disciplina

O que mudou foi:

5.2 Após trabalhar na EaD, o que mudou na sua forma de trabalho presencial no que diz respeito ao CONTATO COM OS ALUNOS?

Não mudei a forma como merelaciono com os alunos.

O que mudou foi:.....

5.3 Após trabalhar na EaD, o que mudou na sua forma de trabalho presencialao ELABORAR AS AVALIAÇÕES?

Não mudei a forma de elaborar as avaliações.

O que mudou foi:.....

5.4 Após trabalhar na EaD, o que mudou na sua forma de trabalho presencialno que diz respeito a TRABALHAR EM EQUIPE

Não mudei minha forma de trabalhar em equipe.

O que mudou foi:.....

5.5 Após trabalhar na EaD, o que mudou na sua forma de trabalho presencialno que diz respeito a ORGANIZAÇÃO DO SEU TEMPO:

Não mudei aforma como organizo o meu tempo

O que mudou foi:.....

Grupo 6 - Comentários livres e participação em entrevista

6.1Se desejar acrescentar algum elemento/comentário sobre o assunto da pesquisa, utilize o campo abaixo:

6.2. Agradecemos pela sua contribuição até o momento. Em breve, pretendemos entrevistar alguns docentes com experiência em EaD. Você tem interesse em participar também de uma entrevista?

Sim

Não

Favor deixar suas informações para entrarmos em contato para agendar a entrevista:

Nome:

E-mail.....

Telefone.....

6.3. Caso tenha interesse em receber o resultado final dessa pesquisa (dissertação em PDF), deixe seu E-MAIL para envio:

ANEXO C: Roteiro de Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Esses itens abaixo já irão preenchidos

IES:

NOME:

IDADE:

ÁREA DE FORMAÇÃO:

MAIOR TITULAÇÃO ATUAL:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EaD:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL:

FEZ CURSO DE FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA VIRTUAL:

Perguntas para abertura de Entrevista:

- Em que curso você trabalha na EaD?
- Conte um pouco sobre a sua experiência na Educação a Distância.

Objetivo 1

- Na sua opinião, qual a diferença do seu trabalho como docente presencial e na docência em EaD?
- Comparando com a docência presencial, você considera fácil ou difícil trabalhar como docente na EaD?
- Quais são os principais saberes necessários para o docente trabalhar na EaD?

Objetivo específico 2

- Você consegue indicar algum conhecimentos que você desenvolveu para trabalhar na EaD (saberes que na educação presencial eram necessários)?
- Na sua opinião, um professor deve saber alguma coisa extra para trabalhar na EaD (comparando com a educação presencial)?

Objetivo específico 3

- Depois que você trabalhou na EaD, alguma coisa melhorou em sua prática pedagógica presencial?
- Que mudanças você pode indicar nesse sentido?

Objetivo Específico 4

- Agora que você tem experiência docente presencial e em EaD, você acha que uma influenciou a outra?
- Sua forma de ver a docência atualmente é diferente da sua visão antes da experiência com EaD?

Roteiro de Entrevista: Conversa com o coordenador sobre o modelo da EaD

- Comente sobre a formação dada pela Universidade aos professores e tutores da EaD.
- Os professores da EaD são também professores da educação presencial da Instituição?
- Como o professor/tutor é escolhido/admitido para atuar na EaD?
- No modelo pedagógico da EaD, que características se espera do docente e do tutor?
- Na sua opinião, quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores/tutores em cursos EaD?
- Dando atenção ao trabalho dos professores, comente um pouco mais sobre o Modelo de EaD da sua Instituição.