

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1150090712



FE

TIUNICAMP M815d

Eliana Rodriguez Moreno

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM CURSOS DE  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

na área de concentração de: **Ensino e Práticas Culturais**

CAMPINAS  
2010

i

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM CURSOS DE  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

**Autora** Eliana Rodriguez Moreno

**Orientadora** Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por  
Eliana Rodriguez Moreno e aprovada pela Comissão Julgadora.

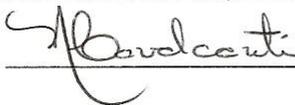
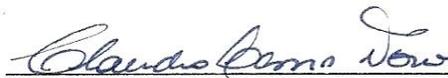
Data: 23/11/2010

Assinatura: \_\_\_\_\_



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



**2010**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

---

M815d Moreno, Eliana Rodriguez.  
Desafios da docência em cursos de pedagogia a distância / Eliana Rodriguez  
Moreno. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Educação a distância. 2. Formação de professores. 3. Docência. I.  
Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

10-274/BFE

---

**Título em inglês:** The challenges of distance teaching in pedagogy courses

**Keywords:** Distance learning; teacher formation; teaching

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profª. Drª. Ana Lúcia Guedes-Pinto (Orientadora)

Profª. Drª. Marilda do Couto Cavalcanti

Profª. Drª. Claudia Lemos Vóvio

Profª. Drª. Flávia Anastácio de Paula

Profª. Drª. Maria José Pereira Monteiro de Almeida

**Data da defesa:** 23/11/2010

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** eliana.sbc@hotmail.com

## **Dedicatória**

*Dedico este trabalho ao meu pai,  
RAMÓN RODRIGUEZ CUNI, por ter  
sido meu grande mestre, por não  
ter deixado nunca de sonhar...*

## Agradecimentos

À ANA LÚCIA, que com sua dedicação, compromisso, sabedoria me acompanhou durante a pesquisa, oferecendo caminhos e possibilidades para seu desenvolvimento. Tornou-se uma grande amiga, a quem admiro muito!

Às professoras CLAUDIA, MARILDA e MARIA JOSÉ, por suas valiosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Aos docentes, coordenadores pedagógicos, tutores e alunos que estiveram envolvidos nessa pesquisa, por compartilharem comigo suas histórias, angústias e conquistas na EAD.

Aos meus pais, RAMÓN e CONCHITA, por terem sido meus primeiros educadores, com quem descobri a delícia que é aprender, conhecer, descobrir. Saudade...

À minha irmã LÍDIA, ao meu cunhado LALO, aos meus sobrinhos MARINA, RODRIGO e FELIPE, e à TIETA MARIA, pelo incentivo, pelo apoio e por serem meu porto seguro, minha família.

Aos meus filhos FERNANDO e VICTOR, simplesmente por existirem! À minha norinha MARIANA, por se tornar parte de nossas vidas. Agradeço a eles a confiança, o respeito, a compreensão pelas ausências... e a certeza de que estão sempre ao meu lado.

A família SANCHES, minha gratidão por todo o interesse demonstrado, pelo carinho.

Aos colegas – alunos e professores da UNICAMP – que me acolheram e compartilharam comigo seus conhecimentos: especialmente a professora ROSELI, a professora ERNESTA, a turma do grupo AULA e a colega ÁUREA.

Às orientadoras pedagógicas e aos colegas da Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo – EOT, parceiros de tantas jornadas, por sonharmos e lutarmos juntos por uma educação pública de melhor qualidade.

À ELMA, a quem atribuo parte da responsabilidade por minha formação profissional – por me desafiar sempre a refletir sobre minha prática.

À MARIA ALICE, pela especial colaboração.

Ao meu querido SANDRO, por seu amor, pelo apoio, pelo incentivo, pela cumplicidade, pela força e por me acompanhar a cada passo dado durante esses três anos de pesquisa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente, estiveram envolvidos neste trabalho, que tenham contribuído para que eu pudesse chegar até aqui.

## RESUMO

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 foi legitimada a modalidade de educação a distância, sendo a ela atribuído equivalência aos cursos presenciais. Desde então temos assistido a uma ampliação significativa da oferta de cursos superiores a distância, especialmente para a formação de professores. Com isso, cada vez mais, Secretarias de Educação de todo país estão absorvendo nas redes públicas professores formados a partir dessa modalidade de ensino. Tal panorama despertou meu interesse na investigação sobre os diversos aspectos constitutivos da formação de professores tendo em vista essa nova modalidade: que desafios se apresentam aos docentes universitários para realizar a formação de professores a distância? Qual o papel do docente que não mais compartilha do mesmo espaço físico dos estudantes? Quais as mudanças nos modos de interação entre docentes e alunos e entre os próprios alunos decorrentes do uso das tecnologias de informação e comunicação? Tendo em conta essas questões, procuro, por meio de pesquisa de cunho qualitativo, envolvendo a utilização de entrevistas orientadas pelos pressupostos da história oral, investigar como essas práticas de formação têm se constituído. Por meio das narrativas dos docentes universitários de cursos de pedagogia a distância, focalizo em seus dizeres, os modos de apropriação e de reinvenção dessa outra forma de ensino, que abrange artefatos específicos da prática formadora. A perspectiva teórica assumida para a análise se refere à história cultural pautando-se pelo conceito de tática apresentado por Certeau (2008) e no conceito de apropriação proposto por Chartier (2001).

**Palavras-chave:** Educação a distância; formação de professores; docência a distância.

## ABSTRACT

With the approval of Guidelines and Bases of National Education Law in 1996, distance learning was approved attributing to it equivalence of presential courses. Since then we have seen a significant increase in the number of distance college courses offered, especially for the teachers' formation. With this more and more teachers graduated this way are taken in by the Education Secretariats of the country for the public education system. Such scenario awoke interest of investigation in me about various constitutive aspects of teachers' formation having in view this new model: what are the challenges for the university teachers to carry out teachers' formation at distance? What is the role of the teacher who doesn't share anymore the same space with the students? What are the changes in the ways of interaction among the teachers and students and among the students themselves as a result of the use of information technology and communication? Taking into account these questions, through qualitative research and interviews guided by prerequisites of oral history, I intend to look into how these practices of formation have been constituted. Through the narratives of university teachers of distance pedagogy courses, I focus on their narratives, the models of appropriation and re-invention of this type of education, which involves certain mechanisms of formation practice. The theoretical perspective taken for the analysis refers to the cultural history lined by the concept of tactic presented by Certeau (2008) and in the concept of appropriation suggested by Chartier (2001).

**Keywords:** Distance learning; teachers' formation; distance teaching.

# SUMÁRIO

Resumo .....	ix
Abstract .....	xi
Lista de abreviaturas.....	xv
Lista de tabelas.....	xvi
Lista de figuras .....	xvi
Quadro.....	xvi
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I</b> A educação a distância e a formação de professores .....	<b>11</b>
1.1 Educação e tecnologia .....	11
1.2 A educação a distância: um pouco de história .....	15
1.3 Formação de professores a distância .....	20
1.4 As TIC na EAD: interação e interatividade em jogo .....	33
1.5 Os profissionais da EAD: a partilha da docência .....	46
<b>Capítulo II</b> Percurso metodológico .....	<b>53</b>
2.1 As entrevistas à luz da história oral .....	53
2.2 A pedagogia a distância nas instituições A e B .....	63
2.3 Apresentando os sujeitos .....	68
2.4 O trabalho de campo: observação de teleaulas em momentos presenciais.....	74
2.5 Táticas e apropriações da docência na EAD pelos docentes universitários: contribuições da história cultural .....	77
<b>Capítulo III</b> A perspectiva de quem faz a EAD .....	<b>81</b>
<b>Considerações finais</b> .....	<b>107</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>113</b>
<b>Anexo I</b> Documento fornecido pela Secretaria de Educação da PMSBC .....	<b>119</b>
<b>Anexo II</b> Roteiro para entrevista com professores .....	<b>121</b>
<b>Anexo III</b> Roteiro para entrevista com tutores .....	<b>123</b>

<b>Anexo IV</b> Roteiro para entrevista com alunos.....	125
<b>Anexo V</b> Termo de consentimento da entrevista .....	127
<b>Anexo VI</b> Matriz curricular da instituição A .....	129
<b>Anexo VII</b> Matriz curricular da instituição B .....	133
<b>Anexo VIII</b> Ficha de levantamento de dados para traçar o perfil dos sujeitos entrevistados.....	137
<b>Anexo IX</b> Pesquisa de campo – Pauta de observação .....	139

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ANPG</b>	Associação Nacional dos Pós-Graduandos
<b>AVA</b>	Ambiente virtual de aprendizagem
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
<b>CEDERJ</b>	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
<b>CMC</b>	Comunicação mediada por computador
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONAP</b>	Conselho Nacional das Associações de Pós-Graduandos
<b>EAD</b>	Educação a distância
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo
<b>FDE</b>	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FPA</b>	Fundação Padre Anchieta
<b>FUNDAP</b>	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
<b>GTEAD</b>	Grupo de Trabalho em EAD da Faculdade de Educação da UNICAMP
<b>HO</b>	História oral
<b>HTPC</b>	Horário de trabalho pedagógico coletivo
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ISE</b>	Instituto Superior de Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCP</b>	Movimento de cultura popular
<b>MEB</b>	Movimento de educação de base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>Moodle</b>	<i>Modular object-oriented dynamic learning environment</i> (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos)
<b>NTIC</b>	Novas tecnologias da informação e da comunicação
<b>PEC</b>	Programa de Educação Continuada
<b>PMSBC</b>	Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação a Distância

<b>TelEduc</b>	Ambiente virtual para administração de cursos na <i>web</i>
<b>TIC</b>	Tecnologias da informação e da comunicação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UniRede</b>	Universidade Virtual Pública do Brasil
<b>UNIVESP</b>	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Número de professores de educação básica por escolaridade	22
<b>TABELA 2</b>	Ensino superior EAD – Cursos credenciados no Brasil em 2010	28

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Gráficos comparativos da oferta da EAD pelo setor público e privado	28
<b>FIGURA 2</b>	Gráfico demonstrativo da evolução do número de ingressos na graduação a distância por categoria administrativa no Brasil entre 2002 – 2008	29
<b>FIGURA 3</b>	Ferramenta para realização de <i>chat</i> ou “bate-papo” na plataforma TelEduc – Utilizado na disciplina “Ensinando em ambientes virtuais I” – USP 2008	38
<b>FIGURA 4</b>	Fórum do <i>site</i> educacional, utilizado na disciplina “Ensinando em ambientes virtuais I” – Plataforma Moodle – USP 2008	39
<b>FIGURA 5</b>	Fórum do TelEduc, utilizado na disciplina “Ensinando em ambientes virtuais I” – USP 2008	40
<b>FIGURA 6</b>	<i>Wiki</i> do <i>site</i> educacional – Plataforma Moodle – Utilizado para produção coletiva de texto ou disciplina “Ensinando em ambientes virtuais I” – USP 2008	41

## QUADRO

<b>QUADRO 1</b>	Apresentação dos sujeitos da pesquisa	69
-----------------	---------------------------------------	----

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema da pesquisa apresentada neste texto é resultado de minha trajetória no magistério: das experiências que tive como aluna, como professora e como orientadora pedagógica de uma rede pública municipal de ensino fundamental.

Iniciei minha carreira docente na década de 80, primeiramente, na rede estadual, onde atuava como substituta em classes de ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries em uma escola situada em um bairro periférico do município de Diadema por, aproximadamente, dois anos. Em seguida, ingressei na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, onde permaneci em sala de aula, na educação infantil, durante oito anos.

Foi nesse período, início dos anos de 1980 que cursei pedagogia em uma instituição privada no mesmo município, de onde tenho poucas lembranças quanto aos conteúdos ensinados pelos professores em sala de aula. Lembro-me que na classe onde estudava éramos ao todo 70 alunas. Algumas disciplinas me pareciam maçantes e sem sentido. Preferia as disciplinas que mais se aproximavam da prática de sala de aula, como a de didática que tratava de temas como planejamento e recursos didáticos. Fora da sala de aula, nos corredores da faculdade, borbulhavam eventos culturais, reuniões de alunos nos diretórios acadêmicos, discussões sobre o engajamento dos alunos nas lutas sociais da época, como o das *diretas já*<sup>1</sup> que me permitiram uma maior aproximação com o caráter político da educação. Na escola, como professora do segmento da educação infantil, desenvolvia práticas destinadas à prontidão<sup>2</sup> para a alfabetização tais como: coordenação motora fina, exercícios que envolviam acuidade auditiva, visual, coordenação viso-motora, valorizadas naquela época. O único espaço de discussão coletiva e de planejamento acontecia nas reuniões pedagógicas, durante quatro horas mensalmente, quando além do planejamento dos eventos, eram socializados informes variados de toda a natureza. Meu desejo de poder trocar ideias com as parceiras sobre o trabalho desenvolvido com os alunos, de

---

1. *Diretas já*: movimento social que reivindicava eleições diretas para o cargo de Presidente da República. No início dos anos de 1980 ainda não tínhamos o regime democrático de eleições diretas para a presidência da República. Estávamos entrando no período de redemocratização do país após a ditadura militar imposta com o golpe de estado, em 1964. Em 1979, foi aprovada a anistia e assistimos ao retorno de políticos que estavam no exílio. Tratava-se, na entrada dos anos 80, da implementação da votação popular, via direta, para presidente.

2. Entendia-se por “prontidão para a alfabetização” um conjunto de habilidades perceptuais e motoras consideradas como pré-requisitos para que a criança pudesse aprender a ler e a escrever. Essas atividades eram desenvolvidas especialmente na educação infantil, que era vista como um período preparatório ao início do processo formal de escolarização.

refletir criticamente sobre as atividades que propúnhamos para constituirmos um trabalho coletivo de qualidade, eram expectativas quase sempre frustradas. Como professora, sentia uma espécie de solidão profissional, pela ausência de parceiros com os quais pudesse intercambiar experiências sobre a docência, sobre o fazer pedagógico, sentimento este que impulsionou gradativamente meu interesse sobre formação de professores, sobre os processos pelos quais a docência se constitui desde a formação inicial e durante toda a carreira.

No ano de 1992, prestei um concurso na mesma rede de ensino para o cargo de orientador pedagógico no qual me encontro atualmente. Desde então, atuo junto a uma equipe técnica com a função de acompanhamento, de supervisão às unidades escolares e de formação continuada dos educadores da rede – equipes gestoras e professores. Nos últimos dezessete anos, além dos orientadores pedagógicos, a equipe técnica também foi composta por profissionais das áreas de psicologia, de fonoaudiologia, de serviço social e de terapia ocupacional. Naquele momento, a oportunidade de fazer parte de uma equipe técnica multidisciplinar,<sup>3</sup> com esse caráter de trabalho conjunto se apresentava como uma possibilidade de estudar e de aprender, além de poder contribuir na formação dos educadores, dos espaços de discussão das práticas docentes cotidianas, de participar da concretização de algo que gostaria de ter vivido como professora. Consolidava-se no trabalho em equipe a oportunidade de estudo em serviço, de investigação, do aprimoramento sobre o trabalho pedagógico, da troca entre os parceiros e do intercâmbio de experiências.

Como orientadora pedagógica, primeiramente atuando no segmento da educação infantil, e posteriormente, no ensino fundamental, tive a oportunidade de participar de transformações importantes da educação pública municipal especialmente relacionadas às discussões e delimitações da fundamentação teórica das propostas de ensino e aprendizagem. Gradativamente, práticas que visavam ao ensino preparatório foram substituídas por outras orientadas pelas teorias construtivistas que estudávamos: mudanças nas rotinas da educação infantil que objetivavam favorecer a autonomia dos alunos, a preocupação em relacionar os conteúdos escolares com as práticas sociais, a implementação da prática de registro pelos professores – registros avaliativos do trabalho desenvolvido, ou ainda, registros da participação em reuniões formativas, incorporação de atividades de leitura diárias pelos professores, entre outras.

---

3. No início do ano de 2010, a equipe técnica multidisciplinar passou por uma reestruturação na qual foi desmembrada em duas equipes distintas: a equipe de orientadores pedagógicos, da qual faço parte, e a equipe técnica composta por psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas.

A conquista pela incorporação do horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC – na jornada de trabalho contribuiu e vem contribuindo sobremaneira não só para o crescente desenvolvimento de experiências de formação de professores coordenadas pelas equipes gestoras, compostas por diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares, como também contribuiu e vem contribuindo para acentuar a preocupação sobre a qualidade de como estas ações acontecem, tanto nos cursos de formação inicial, como posteriormente na formação continuada, durante o próprio exercício da docência, sob a coordenação dessas equipes.

A formação realizada em cursos de pedagogia, pela maioria<sup>4</sup> dos professores que ingressam na rede pública onde trabalho, ocorre nas instituições privadas de ensino superior da região do Grande ABC.<sup>5</sup> A interlocução dessas instituições e a Secretaria Municipal de Educação da rede, em que atuo, tem se dado em função da realização dos estágios obrigatórios do curso de pedagogia nas unidades escolares. Há um instrumento de avaliação com periodicidade semestral, que é respondido tanto pelo estagiário quanto pela equipe gestora de cada escola. Posteriormente, a Secretaria de Educação realiza reunião com os coordenadores de estágio das universidades para a entrega e análise das avaliações com o objetivo de favorecer uma aproximação da formação universitária às demandas apontadas pelas realidades educacionais das escolas.

Cabe ressaltar que a formação em nível superior para o exercício do magistério, no segmento da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, foi preconizada pela Lei 9.394/1996 (LDBEN). Em decorrência disso, com a gradativa extinção dos cursos de magistério em nível de ensino médio, a formação inicial dos professores passou a ser realizada em cursos de pedagogia e de normal superior.<sup>6</sup> Todavia, entre os alunos matriculados nestes cursos coexistem, os que já são professores em exercício, formados em nível médio e que buscam a formação em nível superior e outros que vão dar início a sua formação. Para uns, o curso de pedagogia se constitui em formação inicial preparatória para atuar na profissão docente, para outros, tem a função de complementação de sua formação profissional.

---

4. Essa afirmativa pode ser confirmada por meio de levantamento feito pela própria Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, disponível no anexo I.

5. Na região do Grande ABC que é formada pelas sete cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, as universidades públicas locais não incluíram até o presente momento, o curso de pedagogia entre os cursos oferecidos.

6. O curso normal superior para a formação de professores foi criado pela Lei 9.394/1996 (LDBEN) e, desde então, iniciou-se uma polêmica ao separar a formação docente da universitária. Este aspecto será focalizado no próximo capítulo.

Somado a isso, o reconhecimento legal da educação a distância (EAD) como modalidade equivalente aos cursos presenciais expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – art. 80 da Lei 9.394/1996, desencadeou um crescente aumento da oferta de cursos de pedagogia e de normal superior na modalidade EAD.

Cada vez mais estaremos recebendo nas redes públicas de ensino, professores formados a partir de metodologias que se utilizam das tecnologias de informação e comunicação (TIC), ou seja, formados em cursos a distância. Essa constatação intensificou meu interesse na investigação sobre a formação de professores a distância e, dado que na minha experiência profissional de formação de professores sempre ocorreu em situações presenciais, preocuparam-me especialmente as questões relacionadas às práticas pedagógicas dos docentes universitários, que ensinam a um interlocutor fisicamente distante. Recorrendo às palavras de Alonso (2008, p. 748), “as TIC são produzidas e processadas em contextos que não são os escolares. Pretende-se contudo que elas possam catalisar transformações nos modos de ensinar e aprender, no modo de ser professor”.

Muitas foram as indagações que inspiraram a proposta deste trabalho:

- que desafios os docentes universitários têm encontrado no exercício da docência na EAD?
- em que medida as práticas docentes, nessa modalidade, são afetadas pelo uso das TIC?
- como o docente universitário estabelece vínculos na ação formativa? Que tipos de interações acontecem entre docentes e alunos e entre os próprios alunos?
- qual o alcance de suas mediações ao serem realizadas prioritariamente pela escrita nos espaços virtuais?

Mobilizada por estas inquietações a respeito da modalidade EAD, optei por elaborar um projeto de pesquisa no qual dirigi minhas preocupações a respeito da docência universitária nessa modalidade.

Investigar a docência no contexto do ensino a distância significou penetrar em um universo diferente daquele conhecido em minha prática de trabalho como educadora na modalidade presencial. Não havia participado até então de qualquer experiência de educação a distância nem como docente, nem como aluna. Apenas havia incorporado o uso do computador e da internet nas minhas atividades cotidianas para a realização de pequenas consultas sobre algum

tema e, principalmente, para a comunicação com amigos e familiares distantes, por intermédio dos *e-mails* ou dos *chats*,<sup>7</sup> mas nunca em contextos educacionais. O campo comum de interesse se configurava pelas questões relativas à docência na formação de professores.

Realizei uma primeira aproximação do foco de estudo com o objetivo de conhecer a própria modalidade e de familiarizar-me com a temática: busquei estudar sua origem, suas características, seus aspectos legais com base em um levantamento bibliográfico que incluiu a leitura de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema. Essas leituras foram importantes para observar / constatar como os diferentes autores focalizaram a questão do ensino a distância em suas pesquisas, que referenciais teóricos adotaram e a que conclusões chegaram. Tais estudos bibliográficos serão retomados nos capítulos seguintes, nos quais farei uma discussão mais aprofundada.

Uma vez que a questão central deste estudo se volta à docência, compreendi que haveria de dispor de uma abordagem, de uma metodologia de pesquisa que permitisse ouvir os docentes universitários, levando em conta sua perspectiva, tendo como base sua experiência com o ensino a distância. Optei, portanto, por desenvolver a pesquisa junto aos docentes universitários de cursos de pedagogia nessa modalidade que atuam em duas universidades diferentes, com polos na região do Grande ABC. Busquei investigar por meio de suas narrativas sobre sua atuação profissional, os usos e as apropriações das tecnologias pelos docentes em suas práticas de ensino. Por meio de seus depoimentos orais, procurei compreender os diversos sentidos que atribuem a prática docente universitária a distância.

A busca de um referencial teórico, metodológico delineou-se como a primeira inquietação ao iniciar as atividades no mestrado. A escolha das disciplinas visou minha apropriação dos referenciais adotados pelo grupo de pesquisa no qual meu trabalho se insere e para orientar os procedimentos a serem adotados, os caminhos a serem seguidos e os cuidados a serem tomados.

O estudo sobre a cultura escolar como objeto histórico, tal como definida por Viñao Frago (1995), isto é, a cultura escolar como conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização: condutas, práticas, hábitos, rituais, modos de pensar, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia –, assim como significados

---

7. *Chat* é uma palavra da língua inglesa que significa “conversa, bate-papo”. Tem sido utilizada para designar conversas realizadas, por escrito, pelo computador conectado à internet.

e ideias compartilhadas e os elementos organizadores como o tempo e o espaço, possibilitou a reflexão sobre as diferenças e as semelhanças entre a cultura escolar presencial e a distância.

Tendo em vista a necessidade de apropriação conceitual e prática da modalidade EAD, cursei uma disciplina como aluna especial na pós-graduação da faculdade de educação da Universidade de São Paulo (USP). Esta disciplina foi realizada a distância, com alguns momentos presenciais: no início, para a apresentação da disciplina, e depois, mais três encontros realizados uma vez por mês para sistematização das aprendizagens e para a apresentação da unidade seguinte. Nos intervalos entre um encontro presencial e o outro, interagimos pela internet. A disciplina possibilitou conhecer diferentes ambientes virtuais de aprendizagem<sup>8</sup> e suas ferramentas de trabalho, orientadas por um modelo de aprendizagem colaborativa. Procurou abranger a reflexão sobre as possibilidades e limites do uso das novas tecnologias da comunicação e informação a serviço da educação.

Outra importante contribuição desta etapa do mestrado foi o estudo sobre Bakhtin que colaborou para o esclarecimento de minhas questões iniciais que se referiam ao próprio ato de pesquisar: qual o papel do pesquisador? Que relações são possíveis entre pesquisador e pesquisados? Qual a validade das informações coletadas mediante entrevistas? Como reconhecer as informações relevantes a partir do discurso do outro?

Compreendi que a pesquisa sobre a prática docente, sobre pessoas, ou seja, uma pesquisa em ciências humanas, como afirma Bakhtin (2003, p. 307): “são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos”.

Assim, a pesquisa sobre a docência, que se situa no terreno das ciências humanas, deve considerar que a investigação se dará sobre os sentidos e significados produzidos pelos docentes que o pesquisador busca interpretar por meio de indícios, de marcas, de pistas presentes nos textos que toma para análise, pois, “o indivíduo não significa o mundo para então representá-lo na linguagem, mas, sim, significa-o com e pela linguagem em relações sociais que são constitutivas da atividade mental individual” (FONTANA, 2008, p. 1).

Nas ciências humanas, o interesse do pesquisador, segundo Bakhtin (2003, p. 319), “está nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação”. A pesquisa ganha consistência na medida em que o pesquisador explicita as

---

<sup>8</sup> Segundo Almeida (2003, p. 331), ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pela tecnologia da informação e comunicação. Mais adiante, apresentarei, detalhadamente, algumas ferramentas disponíveis nesses ambientes.

condições da produção dos textos, dos enunciados, da manifestação dos seus sentidos e dos seus significados. Estas condições imediatas de produção, que envolvem também as relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisados, não são apenas contexto de investigação, mas constitutivas da própria pesquisa e do conhecimento nela produzido.

Para Bakhtin (2003) um enunciado não nasce do vazio, do nada, não se restringe a um fato isolado. Nasce de uma atitude responsiva a outros enunciados, de cujas vozes se apropria, ao mesmo tempo em que antecipa as réplicas que a ele se seguirão, a partir de seu interlocutor – presente, distante, imaginário, ou ainda, inimaginado em um tempo futuro – que, por isso, participam da construção e reconstrução de seus sentidos tornando cada evento de comunicação, uma situação única, particular. Cada enunciado leva em conta o discurso do outro, que está presente no seu próprio. A este fenômeno do discurso, Bakhtin denominou de dialogismo: “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele de uma interação viva e tensa” (apud FIORIN, 2006, p. 18).

Uma pesquisa em ciências humanas nunca é totalmente inédita ao mesmo tempo que é sempre inédita. Nunca inédita, na medida em que estarão presentes no texto outros textos, outras vozes. Sempre inédita, pois as condições de produção definirão a singularidade das situações, dos falantes, dos interlocutores, dos diferentes sentidos produzidos.

As premissas apresentadas por Bakhtin em torno da pesquisa em ciências humanas, contribuirão para delinear a fundamentação teórica e os procedimentos da pesquisa de campo. Este estudo de cunho qualitativo envolveu a ida a duas instituições privadas de ensino superior que, oferecem o curso de pedagogia a distância para a realização de entrevistas orientadas pelos pressupostos da história oral (HO), e também a observação de algumas teleaulas oferecidas em momentos presenciais. A escolha de instituições privadas para a seleção dos sujeitos dessa pesquisa se deu pela constatação de que a EAD no ensino superior tem se expandido, predominantemente, pela iniciativa privada. Somado a isso, na região do Grande ABC os polos de apoio presencial para a realização de cursos de pedagogia a distância disponíveis são, até o momento, apenas os oferecidos por instituições privadas.

As entrevistas foram desenvolvidas com docentes universitários, coordenadores pedagógicos, tutores e alunos desses mesmos cursos. Por meio das narrativas dos sujeitos

pesquisados, procurei focalizar em seus dizeres, os modos de apropriação e de reinvenção dessa outra modalidade de ensino, que abrange artefatos específicos da prática formadora. A análise dos dados se pautou nos conceitos de tática apresentado por Certeau (2008), pesquisador das práticas cotidianas dos sujeitos ordinários, e de apropriação desenvolvido por Chartier (2001), pesquisador da história cultural.<sup>9</sup> Esses autores assumem que os sujeitos, compreendidos em um contexto sociocultural datado, no ato de consumir, produzem novos usos ao que é consumido. As pessoas não são consumidoras passivas, elas fazem algo com aquilo que recebem muitas vezes de maneira diversa e não prevista, numa *pluralidade de usos*, e uma *multiplicidade de interpretações* (CHARTIER, 2001).

Uma vez que o núcleo central desta pesquisa está nos depoimentos orais dos docentes universitários, os pressupostos da história oral deram sustentação aos procedimentos adotados, pois, esta metodologia de trabalho oferece um conjunto de orientações importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa que tenha como principal fonte o depoimento oral, e que “busque valorizar o testemunho de pessoas que vivenciaram ou vivenciam as situações e os problemas enfocados pela pesquisa” (GUEDES-PINTO, 2002, p. 96).

A partir dos referenciais teóricos mencionados e das questões levantadas, estabeleci como principais objetivos para este estudo:

- Compreender os desafios enfrentados pelos docentes universitários, diante das demandas do ensino superior a distância.
- Analisar, por meio dos dizeres dos docentes sobre sua atuação profissional, os modos de apropriação e de reinvenção da docência na EAD.

No primeiro capítulo, abordo a educação a distância na formação de professores, iniciando com uma análise da relação entre tecnologia e educação, posteriormente, apresento um breve histórico da EAD e, na sequência, procuro desenvolver uma discussão sobre a educação a distância no contexto da formação de professores. Também busco descrever o funcionamento de algumas ferramentas tecnológicas utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Com esse capítulo pretendo oferecer ao leitor elementos que contribuam para a compreensão do contexto no qual se dá a docência a distância atualmente.

---

9. Mais adiante me deterei no referencial teórico assumido.

No segundo capítulo, apresento os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa: os referenciais teóricos que sustentaram as opções feitas quanto à geração e à análise dos dados; realizo a apresentação dos sujeitos da pesquisa e uma descrição sobre o funcionamento das instituições onde atuam. Busco também explicitar meu próprio percurso para a realização desta pesquisa, os instrumentos empregados, minhas intervenções, enfim, “o caminho das pedras” ou o “caminho trilhado” para a realização deste estudo.

No terceiro capítulo, analiso os depoimentos orais dos sujeitos entrevistados, estabelecendo um diálogo com os enunciados produzidos no contexto das entrevistas, especialmente, em pontos que colaboram para responder as perguntas e aos objetivos desta pesquisa. Nesse capítulo, procuro destacar nos depoimentos fornecidos, os principais desafios encontrados pelos docentes universitários e as implicações que seu enfrentamento tem trazido para a docência na EAD.

No quarto e último capítulo, encontram-se as considerações finais, quando então realizo uma síntese do trabalho, explicitando as conclusões formuladas e procurando realizar indicações para estudos futuros.

# Capítulo I

## A educação a distância e a formação de professores

### 1.1 Educação e tecnologia

Ao adentrar o universo da educação a distância, que se trata de uma modalidade de ensino que utiliza artefatos específicos para que seja possível, mesmo a distância, a interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos, a relação entre tecnologias e a educação mostrou-se como um aspecto importante a ser estudado.

A relação entre tecnologia e educação praticamente sempre existiu, desde quando se usava apenas o giz e o apagador como instrumentos facilitadores do uso do antigo quadro negro à contemporaneidade com a inserção do computador na sala de aula. Em outras palavras, constata-se que a presença de técnicas e de artefatos permeando a relação pedagógica é histórica. Ler e escrever, tarefas não exclusivas da escola, mas intimamente associadas a ela, demandam o uso de tecnologias que permitem e muitas vezes condicionam os próprios atos da leitura e da escrita. Chartier (1999), historiador francês das práticas culturais, em seus estudos sobre a história do livro e da prática da leitura, mostrou que a relação do sujeito leitor com o texto é impactada pela questão tecnológica, isto é, que os traços característicos dos diferentes suportes da escrita influenciam diretamente os gestos e os comportamentos de quem lê, como acontecia com o pergaminho com sua forma usual em rolo, que era preciso desenrolar à medida que a leitura avançava e exigia que o corpo inteiro do leitor se voltasse a leitura; o livro manuscrito ou impresso, em que o texto é organizado em cadernos paginados (códex) em que passou a ser possível o leitor fazer anotações em suas margens; ou ainda, a tela do computador, cujos textos se apresentam em um fluxo sequencial, sem fronteiras, tão radicalmente visíveis que o leitor pode pular de um texto ao outro com uma rapidez impressionante; todas elas se referem a transformações ocorridas no suporte material da escrita, ao longo da história humana, que marcam revoluções nas maneiras de ler.

Segundo Lion (1997, p. 24), em seu trabalho sobre os mitos e as realidades na tecnologia educacional, menciona que as palavras “tecnologia” e “técnica” possuem a mesma raiz: o verbo grego *tictain*, que significa “criar, produzir, conceber, dar à luz”. Para os gregos, a técnica

(*techéné*) assumia um significado mais amplo do que mero instrumento, compreendida em seu contexto social e ético no qual se indagava como e por que se produzia um valor de uso, isto é, incluía o processo, desde que a ideia se originasse na mente do produtor e não apenas o produto final, permeado por um juízo metafísico sobre o como e o porquê de sua produção. Já na sociedade moderna industrial, capitalista, o que importa é o produto, não o seu produtor e seus padrões éticos, o que reduz a noção de técnica aos instrumentos. O termo “técnica” tem sido empregado na modernidade como o “conjunto de matérias-primas, ferramentas, máquinas e mecanismos que são necessários para produzir um objeto utilizável”. (BOOKCHIN, MURRAY, apud LION, 1997, p. 25) e seu valor relaciona-se à eficiência, à habilidade e ao custo. O termo tecnologia igualmente tem sido associado ao caráter instrumental, ao uso de ferramentas e máquinas, sem que necessariamente seja considerado o cenário de sua produção.

Já para o filósofo contemporâneo francês Lévy (2000), estudioso das implicações culturais das novas tecnologias de informação e comunicação nas relações humanas, as técnicas são entendidas como um produto de uma sociedade e de uma cultura, e, portanto, não podem ser vistas como entidades autônomas ou passivas dissociadas das ideias por meio das quais foram concebidas, nem dos sujeitos que as inventam, produzem e utilizam. Carregam assim, junto de si, projetos, esquemas imaginários, implicações sociais e culturais bastante variados, e seu uso, em lugar e época determinados, cristaliza relações de força presentes entre os diferentes grupos sociais. As técnicas influem e provocam alterações na organização da sociedade na medida em que abrem algumas possibilidades, criam novas condições que, sem elas, algumas opções culturais e sociais não poderiam ter sido pensadas.

Ainda segundo o autor, não seria possível afirmar ou defender um sentido único para a técnica em geral, uma vez que uma mesma técnica pode integrar-se a grupos socioculturais diferentes para usos e finalidades distintas. Assim, podem ser definidas de uma forma, por parte de seus idealizadores, por um lado, e, por outro, dos múltiplos e inesperados usos que se fazem dela por parte de diferentes grupos marginais da sociedade. Buzato (2007, p. 41) enfatiza que “seu sentido, sua forma e sua função, são transformados no tempo e no espaço pela maneira como são praticadas pelos sujeitos em contextos heterogêneos”.

A relação entre educação e tecnologia, especialmente com o desenvolvimento das chamadas novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) tem suscitado uma série de novos temas sobre os quais tem sido travados acalorados debates. Segundo Kenski (2008),

pesquisadora da educação a distância, designar tais tecnologias como “novas” é questionável pelo fato de que é difícil estabelecer quando uma invenção, um conhecimento ou um procedimento deixa de ser novo. Para ela, as novas tecnologias na atualidade referem-se, principalmente, aos processos e aos produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Tratam-se de tecnologias que se caracterizam sobretudo por sua permanente transformação e também por sua base imaterial, isto é, não estão materializadas em máquinas e equipamentos, pois, seu principal espaço de ação é virtual e a matéria-prima, a informação. As NTIC têm modificado a forma contemporânea de produzir, consumir, armazenar, comunicar e compartilhar bens culturais.

Lévy (2000, p. 31), ao realizar uma retrospectiva histórica do surgimento do ciberespaço,<sup>1</sup> relata que os primeiros computadores se restringiam a grandes máquinas de calcular capazes de armazenar programas que surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos, em 1945. Foram criados, a princípio, para o uso militar, e serviam aos cálculos científicos, às estatísticas dos estados e das grandes empresas. Somente na década de 1960 tiveram seu uso disseminado para a sociedade civil.

Nos anos de 1970, essas tecnologias se difundiram com objetivos comerciais e civis a partir do desenvolvimento e comercialização de microprocessadores acompanhados de forte desenvolvimento ligado à automação industrial e busca sistemática de ganhos de produtividade.

Segundo o autor, o computador pessoal surgiu em meio a efervescência da “contracultura” a partir de um movimento social nascido na Califórnia, nos Estados Unidos, que possibilitou a ampliação do uso de computadores para tornar-se instrumento de criação, organização, pesquisa e entretenimento disponível para parcelas crescentes da população.

Mais adiante, no final da década de 80 e início da década de 90, as diferentes redes de computadores formadas desde os anos de 1970, juntaram-se umas às outras, ao mesmo tempo em que o número de pessoas e de computadores conectados à inter-rede começou a crescer de maneira intensa. Este fenômeno, que rapidamente tomou dimensão mundial, foi resultado de um movimento sociocultural de jovens profissionais de grandes metrópoles e dos câmpi americanos, que a partir de um uso inicial previsto, criaram outras utilizações inesperadas e inovadoras.

---

1. Lévy denomina de ciberespaço a rede digital que se expande pelo mundo, que aos poucos conecta a tudo e a todos, no qual as culturas nacionais se fundem lentamente numa cultura globalizada e cibernética. Um estudo mais aprofundado sobre esse assunto encontra-se na obra *Cibercultura*, de Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Ed. 34, 1999.

Somado a isso, os grupos empresariais que se apropriaram dessa tecnologia, exploraram e criaram necessidades de consumo desse objeto cultural.

Assim, conforme afirma Lévy (2000), o papel que as tecnologias da comunicação e da informação assumem hoje resultam desses dois movimentos distintos, mas que, aconteceram de maneira simultânea: por um lado, sua utilização industrial, em busca de ganhos e de produtividade e, por outro, sua utilização como um novo espaço de comunicação, de sociabilidade e de conhecimento.

Moreira e Kramer (2007, p. 1042), em sua análise sobre a relação entre educação e tecnologia na contemporaneidade, apontam que uma das consequências do processo de globalização na educação refere-se ao destaque dado ao uso das tecnologias da informação e comunicação. Atribuem-se múltiplos sentidos à sua incorporação no ensino, como se fossem investidas de um “poder miraculoso”, não sendo apenas consideradas responsáveis pela superação dos limites das “velhas tecnologias”, diga-se giz, apagador e materiais impressos, como também seriam capazes de solucionar problemas pedagógicos do professor, ou ainda, enfrentar questões sociais mais amplas. Nesta perspectiva, as TIC seriam responsáveis pela garantia de qualidade na educação, pelo potencial que possuem em promover certa atratividade aos ensinamentos oferecidos pela escola, independentemente, da ação do professor. Segundo o ponto de vista desses autores, a educação de qualidade demanda uma visão crítica dos processos escolares e usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias, entre outros elementos. Nesse sentido, identificam uma falsa crença de que as novas tecnologias teriam condições de solucionar as dificuldades antigas relacionadas à profissão docente e ao ensino.

Conforme aponta Belloni (2002), pesquisadora que investiga a educação a distância, os avanços tecnológicos agravam as contradições e desigualdades existentes nos países subdesenvolvidos, porém, industrializados, pobres e atrasados cultural e politicamente. Isso porque, segundo continua a autora, os piores malefícios vindos do desenvolvimento industrial e econômico, como a poluição, a devastação ecológica, a concentração urbana não são acompanhados igualmente dos benefícios, supostamente correlatos, como o avanço social e político. Para a pesquisadora, nesses países a eficácia tecnológica tende a agravar os problemas de sua situação tradicional.

Se por um lado o desenvolvimento tecnológico tem auxiliado o homem em sua vida e ampliado as possibilidades de sua relação com o ambiente e com as pessoas, causando muitas

vezes certo deslumbramento, como mostram Moreira e Kramer (2007), por outro, por razões econômicas ou culturais, nem todos têm igualmente acesso aos artefatos produzidos, como alertado por Belloni (2002). Mesmo porque as invenções são disponibilizadas na forma de mercadoria e, portanto, com a finalidade de gerar lucro para quem as detém. No entanto, dizer que os avanços tecnológicos agravam as contradições e desigualdades existentes nos países subdesenvolvidos pode ser também uma forma de deslocar o problema. Seria o mesmo que afirmar que a criação da escrita pela humanidade, que também é uma tecnologia produzida pelo homem a partir de uma necessidade concreta, para comunicar-se com alguém ausente, para registro de uma memória, tenha gerado analfabetos, e, portanto, agravado desigualdades, uma vez que nem todos ainda hoje têm acesso à língua escrita. O que acentua as diferenças de acesso não são as invenções ou criações do homem, mas as posições socioeconômicas desiguais entre os grupos humanos, que envolvem relações de poder e de dominação.

Essas considerações valem também para o campo da educação, especificamente para o ensino. Ao mesmo tempo em que as novas tecnologias têm aberto caminhos diferentes e novas possibilidades de trabalho para a escola, enriquecendo-a em suas práticas, também se apresentam dentro desse contexto, de desigualdade a seu acesso e a seu uso.

## **1.2 A educação a distância: um pouco de história**

Atualmente, a associação entre tecnologia e educação está fortemente vinculada ao desenvolvimento da educação a distância.<sup>2</sup> Também é fato que, quando se fala em EAD, logo relacionamos esse tema às novas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente, por essas terem assumido um papel preponderante na expansão dessa modalidade nas últimas décadas no mundo. Contudo, sua existência no cenário da educação, antecede ao uso dos computadores conectados à internet.

Em seu estudo sobre a história da EAD, Nunes (2009) nos mostra que a educação a distância tem uma trajetória de mais de um século, tendo se desenvolvido simultaneamente em diversos países espalhados pelo mundo. O autor afirma que, a primeira iniciativa em EAD que se

---

2. Na grande maioria dos textos, e também nessa dissertação, a denominação “educação a distância” é utilizada sem crase, pois, como explica Bizzo (2009), quando “a distância” significa “de longe, de um ponto distante” sem especificar que distância é essa, utiliza-se sem crase.

tem notícia se refere a um anúncio de aulas por correspondência, datado de 20 de março de 1728, na *Gazette* de Boston, EUA, que consistia em enviar lições todas as semanas para os alunos inscritos. Seguiram-se a essa, outras iniciativas semelhantes, isto é, da oferta de cursos elaborados por um professor, individual, dirigido a um aluno ou a um grupo reduzido de alunos. No Brasil, segundo Alves (2009), cursos de datilografia eram oferecidos por professores particulares em anúncios de jornais pouco antes de 1900.

De acordo com a pesquisadora argentina Litwin (2001) a institucionalização da EAD se deu no século XIX, quando instituições particulares dos Estados Unidos e da Europa passaram a oferecer cursos também por correspondência destinados a formação técnica vinculada a “ofícios de escasso valor acadêmico” (idem, p. 15). Segundo a autora, a EAD significava uma segunda oportunidade para aqueles que tinham fracassado em sua escolaridade durante o período da infância ou da juventude. É possível, como defende a autora, que essa origem da EAD tenha contribuído para a desvalorização social da modalidade, que ainda hoje, muitas vezes é associada a cursos de baixa qualidade ou de segunda categoria.

Alves (2009) considera que o marco de referência oficial da EAD no Brasil aconteceu em 1904 pela instalação das “Escolas Internacionais”, com a oferta de cursos voltados para a qualificação profissional de pessoas em busca de empregos nos setores do comércio e de serviços. Tratava-se de uma filial de uma organização norte-americana existente até os dias atuais.

O Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, ambas instituições pertencentes à iniciativa privada, iniciaram suas atividades em EAD há mais de 50 anos. Segundo informações obtidas no jornal *Folha on-line*,<sup>3</sup> a partir de 1939, o Instituto Monitor passou a oferecer cursos por correspondência para iniciação técnica, sem exigência de escolaridade anterior. O Instituto Universal Brasileiro foi fundado, em 1941,<sup>4</sup> para a oferta de cursos profissionalizantes e supletivos de ensino fundamental e médio. Segundo as fontes pesquisadas, tanto o Instituto Monitor, quanto o Instituto Universal Brasileiro, mantêm suas atividades de educação a distância voltadas para o segmento da educação profissional básica.

---

3. Reportagem feita pela jornalista Camila Marques, no jornal *Folha on-line*, disponível no sítio: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u396511.shtml> . Acesso em 1º/07/2009.

4. Informações obtidas no sítio do próprio Instituto Universal Brasileiro, disponível no sítio: <http://www.institutouniversal.com.br/historia.asp?IUB>. Acesso em 1º/07/2009.

As primeiras iniciativas de incorporação dessa modalidade nas universidades, segundo explica Nunes (2009), ocorreram já na segunda metade do século XIX, com a oferta de cursos em extensão pelas Universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha.

As diferentes tecnologias incorporadas ao ensino a distância foram definindo novos suportes para o desenvolvimento das propostas dos cursos. O ensino por correspondência, pautado na comunicação escrita entre o aluno e o professor e pela postagem de materiais impressos, foi o primeiro recurso a ser utilizado em EAD o que permaneceu por mais tempo nessa modalidade.

Posteriormente, a partir da década de 20, aproximadamente, houve a introdução do rádio, que se constituiu em um dos meios de comunicação muito utilizado em vários países. No Brasil, o rádio tornou-se a mídia que concentrou a maior parte dos cursos a distância dessa época.

Em 1928, a BBC de Londres passou a veicular cursos para a educação de adultos, por meio da transmissão radiofônica, e antes disso, em 1923, no Brasil, conforme apontado nos estudos de Alves (2009), houve a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Edgard Roquette-Pinto, que consistia em uma iniciativa de caráter privado cuja principal função era possibilitar a realização de uma proposta de educação popular. De acordo com o autor, essa iniciativa “trazia preocupações para os governantes, tendo em vista a possibilidade de transmissão de programas considerados subversivos, especialmente pelos revolucionários da década de 30” (idem, p. 9). Devido às fortes pressões exercidas pelo governo da época, que criou exigências difíceis de serem cumpridas, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi doada, em 1939, para o Ministério da Educação e Saúde.

Segundo estudos de Bizzo (2009), o uso do rádio em EAD voltada para a educação se desenvolveu também por meio dos projetos do Movimento de Cultura Popular – MCP, de Paulo Freire, que veiculavam aulas radiofônicas e na mesma época, pela criação do Movimento de Educação de Base – MEB,<sup>5</sup> entre os anos de 1961 e 1965. O MEB utilizou programas de rádio como uma das práticas que tinha como objetivo “[...] a educação de massa com implicações políticas, questionamento das estruturas de representação e a necessidade de reformas, atuando na alfabetização de adultos e na educação de base” (BIZZO, 2009, p. 189). Ambas as iniciativas sofreram perseguições explícitas por motivos políticos.

---

5. No sítio, [www.meb.org.br](http://www.meb.org.br), o Movimento Educacional de Base – MEB, é definido como “um organismo vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961”.

Nunes (2009) afirma que muitos dos programas de ensino a distância passaram já na primeira metade do século XX a utilizar, de maneira articulada, o rádio e o material impresso.

O uso da televisão se intensificou, desde os anos de 1950, como meio de comunicação de massa, tornando-se também um meio educacional. Pelo fato de combinar imagem e voz, e também poder atingir ao mesmo tempo um grande número de pessoas, a TV Educativa se consolidou em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, introduzindo a multimídia na EAD. A partir da década de 60, e principalmente nas décadas de 70 e de 80, o modelo mais expressivo em EAD foram as iniciativas baseadas em recursos televisivos, quando tiveram destaque os telecurso para a complementação de estudos de ensino fundamental e de ensino médio, fundamentados no uso de materiais impressos e aulas transmitidas por sistema de televisão (TORRES; FIALHO, 2009, p. 456).

No Brasil, houve inclusive a publicação do Código Brasileiro de Telecomunicações que determinava a obrigatoriedade da veiculação de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e pelas televisões educativas, sendo posteriormente fixado o tempo mínimo para tal. Segundo Vianna (2009), essa portaria somente foi revogada no ano de 1980, por meio de nova portaria publicada pelo Ministério da Educação, que põe fim à obrigatoriedade de transmissão de programas educativos.

A Open University, do Reino Unido, que, segundo Nunes (2009), tem sido considerada pelos estudiosos da área como a “mais importante ou a que influenciou as instituições universitárias de educação a distância” (idem, p. 6), foi criada em 1969 dentro dessa credibilidade da televisão como meio de atingir um grande contingente populacional.

A partir dos anos de 1960, a EAD recebeu forte impulso pela institucionalização de ações voltadas para a educação secundária e superior em países europeus como França e Inglaterra, e, posteriormente, a Espanha.

Em meados de 1980, com o desenvolvimento tecnológico, a EAD passou a contar com novos recursos relacionados ao uso do computador, primeiramente ainda sem ligação à rede, isto é, com o uso do CD-ROM para complementar o material impresso (VALENTE, 2009).

Na década de 90, a possibilidade de comunicação mediada pelo computador e pelas redes telemáticas,<sup>6</sup> facilitando a interação entre os sujeitos, trouxe para a EAD a oferta de ambientes educacionais *on-line*, interativos, as tele e videoconferências.

No Brasil, a pioneira na oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, foi a UFMT, em Cuiabá que, em 1995, implantou o curso de pedagogia na modalidade de licenciatura plena, em caráter experimental. Este foi o primeiro curso autorizado pelo Ministério da Educação – MEC. No ano seguinte, a educação a distância foi formalmente reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996<sup>7</sup>) que explicitou o incentivo do poder público ao “[...] desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (art. 80). O uso da internet consolidou a EAD não só no Brasil, mas mundialmente. Nunes (2009) afirma que “atualmente mais de oitenta países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis em sistemas formais e não formais de ensino” (idem, p. 3).

Na opinião de Rivoltella (2008) os modelos de EAD baseados na correspondência, ou mesmo com a incorporação de outros suportes como filmagem televisiva, áudio, ou outros materiais multimídia como o CD-ROM, caracterizam-se, basicamente, como autoinstrução, em que a interação professor-aluno é escassa, “não garantem uma adequada personalização da intervenção formativa e são de natureza fortemente transmissiva, não permitindo à formação abrir-se ao trabalho colaborativo nem às atividades de projetos coletivos” (idem, p. 856). Para o autor, o uso da internet na EAD, mais do que abolir a distância, torna possível a “co-construção de conhecimentos” (idem, p. 853) uma vez que os sujeitos podem interagir de maneira colaborativa e cooperativa, permitindo a realização de atividades coletivas.

Longe de querer esgotar aqui todas as experiências implementadas ao longo da história, busquei expor apenas algumas entre as mais significativas propostas de educação a distância desde o seu surgimento até os dias atuais. Essa retomada, ainda que de maneira breve, nos permite constatar que, ao longo de sua existência, a EAD assumiu distintas configurações tanto

---

6. Conforme conceituação validada pelo INEP no sítio <http://www.inep.gov.br>, rede telemática, é o conjunto de serviços informáticos fornecidos por meio de uma rede de telecomunicações.

7. A EAD foi tratada anteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692 de 15 de agosto de 1971, que em seu art. 25, § 2º, indicava que “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. No entanto, apenas, na LDBEN 9.394 de dezembro de 1996, é que a EAD passou a ser admitida, em todos os níveis e modalidades de ensino.

em função da incorporação de diferentes tecnologias – do uso do material impresso enviado pelo correio, à introdução de meios de comunicação de massa como o rádio, a TV, e mais, recentemente, o computador e a internet –, como também ampliou seu espaço social – de propostas de educação não-formal, com um professor individual ensinando um ou mais alunos, à sua incorporação como modalidade de ensino em todos os níveis, inclusive, em universidades para a realização de cursos de graduação e de pós-graduação. Todas essas transformações têm sido acompanhadas de uma conquista crescente de reconhecimento social da modalidade e de sua potencialidade para a educação. No entanto, o fato de a EAD ter se vinculado na maior parte de sua existência a projetos de caráter supletivo e ao ensino profissionalizante, de pouco prestígio social, como uma alternativa para suprir necessidades de ensino quando outros recursos falham, ou ainda, quando o acesso ao ensino regular presencial não é possível, tem alimentado a persistência de um imaginário social voltado para uma visão negativa em relação a EAD.

Nos limites deste texto, não me propus a discutir o que se considera educativo em cada um dos programas mencionados ou analisar as bases ideológicas que constituem cada uma das referidas experiências. É possível que entre elas estejam presentes diferentes entendimentos sobre o que é educação, como ela se processa<sup>8</sup> e suas finalidades. Reconheço, assim, como aponta Rivoltella (2008), que as ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem sejam facilitadoras da realização de projetos educacionais apoiados em concepções mais interacionistas de aprendizagem, porém, acredito que os diferentes modelos presentes na EAD são muito mais influenciados por seus distintos projetos pedagógicos e intencionalidades educativas, do que pelas técnicas ou recursos que dispõem.

### **1.3 Formação de professores a distância**

Compreender os aspectos técnicos e operacionais que fazem parte da EAD, isto é, suas características, o funcionamento das ferramentas que permitem a interação entre os diferentes sujeitos do processo educacional e a maneira como se organiza, são aspectos relevantes, os quais irei detalhar mais adiante. No entanto, outras questões são tão, ou mais importantes, como a

---

**8.** Carneiro (1999) desenvolveu estudos a respeito dos conteúdos pedagógicos dos programas educativos na TV e sobre as questões educacionais nos meios de comunicação.

ênfase que as políticas públicas têm depositado na EAD para a expansão do ensino superior, especialmente no campo da formação de professores.

Tendo em vista que a formação superior de professores na modalidade a distância constitui o cenário em que este estudo se desenvolve, pretendo antes destacar algumas considerações, primeiramente, sobre a formação de professores e, em seguida, sobre a formação de professores a distância, com o intuito de oferecer alguns elementos que auxiliem na compreensão dos discursos, das práticas e das tendências das políticas públicas em educação dos anos de 1990 até os dias atuais.

Há décadas, a formação de professores tem sido o tema sobre o qual profissionais da área da educação, políticos e demais segmentos da população debatem em congressos, cursos, e até mesmo pelos meios de comunicação de massa como a televisão, os jornais, as revistas, por ser entendida como um aspecto relevante para a qualidade da educação e, por ser considerada um importante meio para alcançar transformações na educação, ajustadas às novas exigências do mundo contemporâneo. Nessas discussões é frequente encontrar posições que depositam, exclusivamente, na figura do professor toda a responsabilidade pelos problemas da educação. Guedes-Pinto (2002) constata essa realidade que transfere a responsabilidade do fracasso da escola para os ombros dos professores, e afirma que “a culpa do fracasso da escola era delegada ao corpo docente que, ao longo do tempo, foi se tornando alvo constante das pesquisas que procuravam desvendar os ditames do sistema escolar” (idem, p. 46). Esse discurso que culpabiliza o professor desconsidera outros aspectos que concorrem para a qualidade da educação, tais como, a ausência de condições adequadas ao exercício do trabalho docente, a ausência de políticas para valorização do magistério, no que tange ao salário e à carreira dignas e, ainda, a duvidosa qualidade nos modelos formativos postos em prática, tanto na formação inicial, como na formação continuada.

O final do século XX, mais precisamente na década de 90, intensificou-se no mundo todo a atenção em relação à formação de professores em função das novas demandas do mundo globalizado.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9.394), trouxe um conjunto de indicações que delineou a configuração atual no que se refere à formação de professores: preconizou a formação em nível superior para todos os docentes,

inclusive, para os que atuam na educação básica<sup>9</sup>; reconheceu a EAD como modalidade equivalente aos cursos presenciais e recomendou o uso dos recursos dessa modalidade para a realização de cursos e programas de capacitação dos professores em exercício; além disso, criou o curso normal superior e os institutos superiores de educação como espaços quase exclusivos para a formação de professores.

Ao estabelecer que “até o fim da *década da educação*<sup>10</sup> somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, a nova LDBEN tanto acenou para a extinção dos cursos de magistério, em nível médio, como também apontou para a urgência de formação, em nível superior, de professores para a educação básica, inclusive, para o segmento da educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

O censo escolar 2007, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP,<sup>11</sup> apresenta o panorama da formação de professores no Brasil.

**NÚMERO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO BÁSICA POR ESCOLARIDADE**

Professores de educação básica					
Total	ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES				
	Fundamental	Ensino Médio		Superior	
		Normal / Magistério	Ensino médio	com licenciatura	sem licenciatura
<b>BRASIL</b>	<b>15.982</b>	<b>474.950</b>	<b>103.341</b>	<b>1.160.811</b>	<b>127.877</b>

Tabela 1. Número de professores de educação básica por escolaridade

Conforme dados levantados, dos 1.882.961 professores que atuam na educação básica, apenas 1.160.811 têm a formação preconizada pela nova LDBEN. Entre os 594.273 professores que não têm formação em nível superior, 103.341 apresentam como grau de formação o ensino médio sem magistério e 15.982 contam apenas com a formação realizada no ensino fundamental. Estes dados nos mostram o grande desafio para a União, Estados e Municípios, em relação à

9. A nova LDBEN inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Também fazem parte da educação básica, o ensino fundamental e o ensino médio.

10. O art. 87 da LDBEN estabelece que "é instituída a *década da educação*, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei" e o § 4º deste mesmo artigo define que "até o fim da *década da educação* somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

11. Quadro extraído do documento, Sinopse estatística do professor da educação básica do censo escolar 2007, produzido pelo INEP e disponível no sítio: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>.

ampliação do acesso às instituições de ensino superior para a formação inicial de professores e, a criação de programas de formação continuada, para atender a essa demanda de formação em nível superior para os que já se encontram em exercício.

As atuais políticas de formação de professores têm sido marcadas pela diversificação e flexibilização da oferta de cursos – normal superior, pedagogia, licenciaturas, bem como, diferentes locais para a sua realização – universidades, centros universitários, institutos superiores de educação, específicos para a formação de professores e, outras instituições de ensino superior legalmente credenciadas, conforme o Decreto 3.276 de dezembro de 1999.

O curso de licenciatura em pedagogia que é destinado à “[...] formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, conforme as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia,<sup>12</sup> foi instituído, em 1939, e, segundo pesquisa realizada por Silva (2002, 2006) enfrenta desde o seu nascimento até a atualidade uma “crise de identidade”<sup>13</sup> pelos questionamentos formulados em relação à pertinência das funções que lhe têm sido atribuídas. Em alguns momentos da história de sua existência, teve sua ênfase na formação de técnicos ou especialistas em educação<sup>14</sup> (bacharelado), tendo agregado também a incumbência pela formação de professores (licenciatura), inicialmente das disciplinas pedagógicas do curso normal e, posteriormente, a formação em nível superior dos professores para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme nos mostra a autora, durante toda a sua trajetória, o curso de pedagogia, assumiu diferentes configurações que foram acompanhadas de impasses e de conflitos relacionados à definição de sua natureza e proposta curricular.

---

12. A definição dada ao curso de pedagogia encontra-se no art. 4º da Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura.

13. Silva (2006) desenvolveu pesquisa sobre a trajetória do curso de pedagogia no Brasil, tomando como documentos, as regulamentações e propostas de estrutura curricular, a fim de estudar sua busca de identidade.

14. Segundo Silva (2006) o curso de pedagogia foi instituído pelo Decreto-lei 1.190 de 4 de abril de 1939, por ocasião da organização da faculdade nacional de filosofia, da Universidade do Brasil. Neste Decreto-lei ficou estabelecido que os cursos de pedagogia, filosofia, ciências e letras compunham as “seções” fundamentais da faculdade. O mesmo Decreto-lei instituiu também como “seção” especial o curso de didática. Para a formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando um ano de curso de didática, seriam formados os licenciados. Assim, aos que concluíssem o bacharelado em pedagogia, seria conferido o diploma de bacharel em pedagogia e uma vez concluído mais um ano do curso de didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado. Somente a partir de 1962, o curso de pedagogia passou a assumir a formação tanto do bacharel (técnico em educação), quanto à do professor de disciplinas pedagógicas para o curso normal (licenciatura).

Particularmente, destacou-se na história do curso, um relevante envolvimento de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais que, a partir do final dos anos de 1970, em oposição a uma concepção tecnicista de formação de professores, predominante no pensamento oficial da época, tiveram um papel importante na defesa de uma visão emancipadora de educação e de formação de professores, argumentando, como apontado por Freitas (2002, p. 139):

[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. (grifos da autora)

Essa mobilização se pautou nos princípios assumidos ao longo do movimento hoje representado pela Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), de que a docência constitui a base da formação profissional de todo educador, a qual deve supor uma base comum de estudos.

Em meio à disputa entre diferentes perspectivas, defendidas pela comunidade acadêmica por um lado, e pela política educacional do governo por outro, houve a criação do curso normal superior,<sup>15</sup> pela Lei 9.394/1996, definida como licenciatura para formar docentes do segmento da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como uma espécie de reedição do curso normal ou de magistério oferecidos em nível médio.

A intenção do governo ao aprovar o curso normal superior era a de que ele se responsabilizasse unicamente pela formação do profissional docente e que o curso de pedagogia, oferecido pelas universidades se encarregasse exclusivamente da formação dos profissionais especialistas em educação, quais sejam: orientadores educacionais, diretores escolares, supervisores de ensino. Com isso colocou-se em jogo a separação da formação de professores, ofertada por um curso aligeirado, da formação científica e acadêmica oferecida por um curso, este sim, inserido no campo acadêmico por excelência, dentro da universidade envolvido pelo

---

**15.** A LDBEN no seu art. 63, item I, institui o curso normal superior “destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

ambiente de pesquisa. Delineava-se uma concepção fragmentada do profissional do ensino, desarticulando a formação docente do universo da pesquisa.

Conforme nos mostra Silva (2006), essa tentativa de retirar definitivamente a possibilidade do curso de pedagogia voltar-se para a formação de professores, devendo esta ser função exclusiva dos cursos normais superiores, formalizou-se pelo Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Essa medida do governo exacerbou ainda mais o conflito e resultou em ações de resistência organizadas pelas representações acadêmicas,<sup>16</sup> que permitiram ao curso de pedagogia a recuperação de sua função enquanto licenciatura, por meio de um novo decreto,<sup>17</sup> promulgado no ano seguinte, ainda que nele, a preferência pelo normal superior como *locus* da formação de professores, tenha sido reafirmada pelo governo no novo decreto.

Outro aspecto bastante polêmico decorrente das indicações da nova LDBEN é que além das universidades, outros espaços foram instituídos para a formação de professores, entre eles os Institutos Superiores de Educação – ISE,<sup>18</sup> vinculados, ou não, à universidade. Diversas entidades acadêmicas têm denunciado as implicações dessa forma de organização do ensino superior (FREITAS, 1999), entre elas a ANFOPE, que vem contestando a política governamental em relação à institucionalização da formação de professores nos ISE, como local exclusivo para tal, pois, defendem que o *locus* preferencial para essa formação é a instituição universitária por esta se constituir em local, em que a relação entre teoria e prática, mediada pela pesquisa é permitida pela coexistência das diversas áreas de conhecimento e pelas condições estruturais e históricas que possibilitam a interdisciplinaridade.

Os Institutos Superiores de Educação representam um “rebaixamento nas exigências e das condições de formação” (FREITAS, 1999, p. 22) tanto no que se refere à carga horária dos cursos, que permite o aproveitamento de parte da carga horária referente aos estudos realizados em nível médio, como também na qualificação do corpo docente, por exigir que apenas 10% dele

---

16. As entidades que se mobilizaram nesse sentido por meio da criação do fórum de defesa da formação de professores foram: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, ANFOPE, Anped, Anpae, ABT, CEDES, comissão de especialistas de ensino de pedagogia, fórum de diretores das faculdades / centros de educação nas universidades públicas brasileiras, fórum paulista de educação infantil, fórum paulista de pedagogia e fórum nacional em defesa da escola pública.

17. Decreto 3.554, de 7 de agosto de 2000.

18. A Resolução CNE/CP 1 de 30 de setembro de 1999, dispõe sobre a criação dos institutos superiores de educação no seu art. 1º: “Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas: curso normal superior, para licenciaturas de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental”.

seja composto por profissionais com titulação de mestre ou doutor,<sup>19</sup> quando em universidades a exigência é de 30%. A esse respeito Freitas (1999, p. 22) alerta: “[...] a ausência de política de expansão qualificada do ensino superior público, que demandaria maior volume de recursos financeiros, tem causado a proliferação de cursos de 1.600 horas e a criação de numerosas instituições privadas que se beneficiam dessas condições ‘ideais’ para seu crescimento e expansão, nem sempre com a qualidade necessária”. (grifos da autora)

Certamente que ao professor não bastam os conhecimentos didáticos relativos ao ensino das áreas de conhecimento, sendo imprescindível que sua formação ocorra em um ambiente de pesquisa, com oportunidades de conhecer e refletir sobre o universo que envolve a educação. O curso normal superior da maneira como foi concebido pelas atuais políticas públicas é reducionista e aligeirado. Entretanto, o fato do curso de pedagogia ter a incumbência de formar professores e especialistas em educação, como defendido pela comunidade acadêmica, coloca, a meu ver, um problema para a sua organização curricular. Os conhecimentos necessários à formação dos especialistas não são exatamente os mesmos do que os necessários para ser professor. Há especificidades relativas aos lugares que ocupam na rede de ensino. Tenho dúvidas se o currículo do curso de pedagogia oferece condições satisfatórias para formar ambos os profissionais com a qualidade devida.

Importante ressaltar que as políticas de formação de professores estão em consonância com as indicações dos organismos internacionais<sup>20</sup> (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, mais conhecido como BIRD, uma das instituições que formam o Banco Mundial) que em seu processo de cooperação técnica e financeira, fixam cláusulas e estabelecem condicionantes para a concessão de créditos. Entre as indicações feitas pelo Banco Mundial estão a recuperação de custos e redução do papel do estado na oferta dos serviços educacionais (FONSECA, 1998), o incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas, o incentivo ao desenvolvimento de instituições não universitárias (BANCO MUNDIAL, 1994), bem como de programas de educação a distância. Conforme afirmou Andrade (2007, p. 42) “as reformas pretendidas na educação definem-se como meio para finalidades outras, essencialmente, mercadológicas e reguladoras”.

---

**19.** A definição da titulação do corpo docente dos institutos superiores de educação se encontra no § 1º, do art.4º, da Resolução CNE/CP 1 de 30 de setembro de 1999.

**20.** Para saber mais sobre a relação dos organismos internacionais nas políticas nacionais de incentivo a EAD, ver “O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro”, de Marília Fonseca. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-5551998000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-5551998000100004&script=sci_arttext).

Assim, pois, como parte dessa política de expansão do ensino superior, a EAD foi legitimada como modalidade de ensino equivalente aos cursos presenciais pelo art. 80<sup>21</sup> da Lei 9.394/1996, sendo amplamente utilizada na formação inicial e continuada de professores, integrando uma das prioridades do Plano Nacional da Educação – PNE.

Em 1995, o MEC criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED), definida como “um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos”.<sup>22</sup> Seguiu-se a isso, a produção de uma série de documentos para regulamentar o credenciamento e funcionamento desses cursos, estabelecer normas, controle e avaliação de programas de educação a distância e autorização para sua implementação.

A exigência posta pelo art. 87, §4º, da LDBEN, que estabelece que “até o fim da *década da educação* somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, configurou a EAD como uma alternativa que viabiliza a qualificação em massa de professores, atendendo a essa demanda urgente de formação, sobretudo em um país como o nosso que possui uma extensão territorial de grandes proporções, tendo regiões com peculiaridades em relação à locomoção, e principalmente, com possibilidades desiguais de acesso à formação.

A partir de então, as universidades públicas e notadamente, as instituições privadas vêm gradativamente ampliando a oferta de cursos superiores a distância. Atualmente no Brasil, como se pode constatar na tabela que segue, há 210 instituições, entre públicas e privadas, que oferecem cursos superiores nesta modalidade de ensino, em nível de graduação ou pós-graduação, que atendem a 5.465 polos de apoio presencial.<sup>23</sup>

---

**21.** Art. 80 da LDBEN: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”.

**22.** Disponível no sítio: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289&Itemid=356](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356). Acesso: 27/06/2009.

**23.** Conforme o Decreto 6.303 de 2007, “polo de apoio presencial é a unidade operacional, no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”.

ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD						
Cursos credenciados no Brasil <sup>24</sup> em 2010						
Regiões	Instituições EAD			Polos de apoio presencial EAD		
	PÚBLICAS	PRIVADAS	TOTAL	PÚBLICAS	PRIVADAS	TOTAL
SUL	18	26	44	115	1.115	1.230
SUDESTE	27	62	89	223	1.802	2.025
CENTRO-OESTE	11	8	19	83	486	569
NORTE	12	4	16	54	330	384
NORDESTE	31	11	42	202	1.055	1.257
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>111</b>	<b>210</b>	<b>677</b>	<b>4.788</b>	<b>5.465</b>

Tabela 2. Ensino superior EAD – Cursos credenciados no Brasil em 2010

Os dados constantes nos gráficos que se encontram a seguir mostram que em termos quantitativos as instituições públicas e as privadas credenciadas para o oferecimento de cursos superiores na modalidade EAD praticamente se equiparam, conforme demonstrado pelo *gráfico 1*. A diferença torna-se visível ao se comparar o número de polos de apoio presencial entre um segmento e o outro, ou seja, observa-se uma desproporção entre a iniciativa privada e o ensino público, como demonstrado pelo *gráfico 2*. Enquanto que no setor público as 99 instituições oferecem seus cursos a 667 polos de apoio presencial, no setor privado, 111 instituições credenciadas oferecem seus cursos a 4.788 polos de apoio presencial. Essa constatação nos permite concluir que, na iniciativa privada, um mesmo curso é ministrado para um número muito mais elevado de alunos distribuídos em diferentes polos quantitativamente superiores, evidenciando que a expansão da EAD tem sido muito maior no setor privado.

#### GRÁFICOS COMPARATIVOS DA OFERTA DA EAD PELO SETOR PÚBLICO E PRIVADO<sup>25</sup>

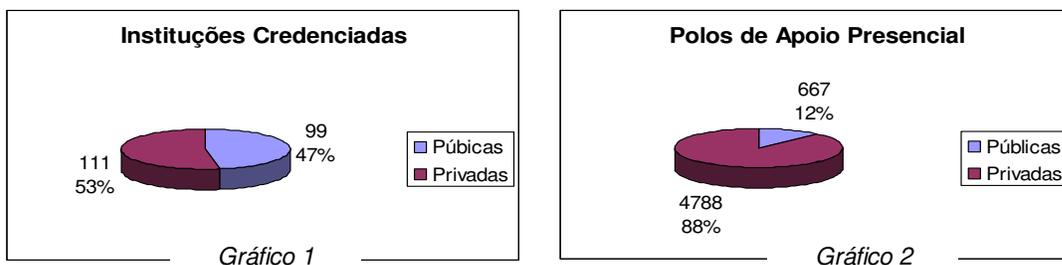
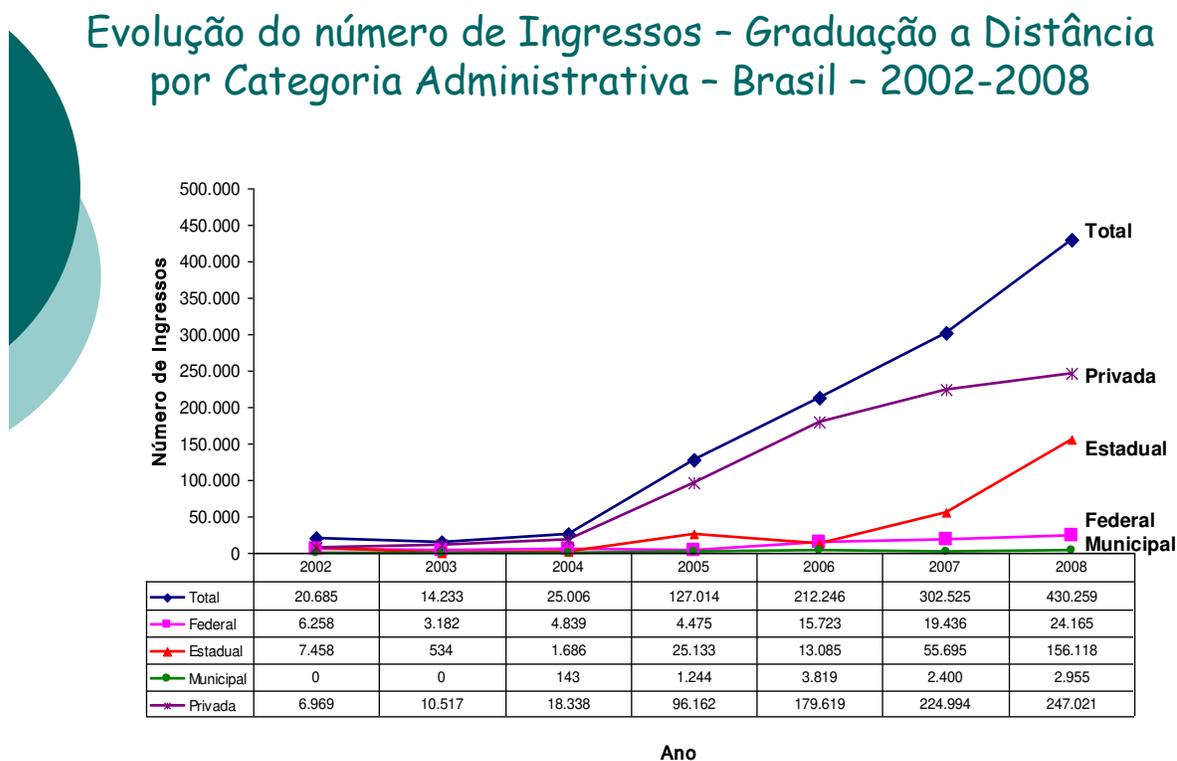


Figura 1. Gráficos comparativos da oferta da EAD pelo setor público e privado

24. Levantamento realizado a partir dos dados obtidos no Sistema de consulta de instituições credenciadas para educação a distância e polos de apoio presencial (SIEAD). Disponível em: <http://siead.mec.gov.br>. Acesso em: 24/04/2010.

25. Os *gráficos 1 e 2* foram produzidos a partir das informações constantes na tabela anterior.

O gráfico a seguir, retirado do censo da educação superior 2008 produzido pelo INEP<sup>26</sup> permite constatar o sensível crescimento das matrículas em cursos na modalidade EAD.



**Figura 2.** Gráfico demonstrativo da evolução do número de ingressos na graduação a distância por categoria administrativa, no Brasil, entre 2002 – 2008

Podemos observar que, de 2002 em diante, houve um crescimento abismal do setor privado na atuação em cursos de graduação em EAD. O setor público estadual se expandiu consideravelmente e os setores federal e municipal ampliaram sua atuação timidamente. Porém, destaca-se a enorme expansão das instituições privadas.

Para o MEC, o incentivo à educação a distância se justifica no contexto da política de expansão do ensino universitário, para oferta de vagas àqueles que aspiram a uma formação superior e “que por diversas razões, principalmente econômicas, não encontram condições de ingressar nos cursos atualmente oferecidos”.<sup>27</sup>

**26.** Gráfico desenvolvido pela Coordenação Geral do Censo da Educação Superior (CGCES), Diretoria das estatísticas educacionais – DEED, INEP/MEC. Disponível no sítio: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news0905.htm>. Acesso em 25/04/2010.

**27.** Trecho retirado do relatório elaborado pela comissão assessora para educação superior a distância designada pela Portaria Ministerial MEC/SEED 335, de 6 de fevereiro de 2002, publicada no Diário Oficial da União 7, seção 2, de 7 de fevereiro de 2002, p. 7.

Cabe ressaltar que, nos documentos oficiais, ora a EAD é colocada como modalidade que promove a democratização do acesso pelo uso das TIC que eliminariam distâncias para lidar com as especificidades de um país continental como o Brasil, ora como alternativa para a falta de vagas no ensino presencial existente.

Entre os programas governamentais de formação continuada que se utilizam de metodologias da EAD, alguns se destinam a formação em serviço com vistas a titulação em nível superior aos professores já em exercício. Um exemplo disso foi o PEC – Formação Universitária dos Municípios,<sup>28</sup> um programa especial de formação universitária semipresencial,<sup>29</sup> licenciatura plena, para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de educação infantil das redes públicas municipais do estado de São Paulo. Esse programa, que concluiu suas atividades, em 2008, constituiu-se a partir de uma parceria entre o governo do estado de São Paulo, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), Fundação Vanzolini e os municípios, representados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

No âmbito federal, em 2005, o MEC criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que propõe a articulação de instituições públicas de ensino para oferta de cursos superiores a distância, com prioridade na formação de professores para a educação básica.

Outra iniciativa se constituiu na criação da Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede. Criada em 1999, a partir de um consórcio interuniversitário, reúne 82 instituições públicas de ensino superior e sete consórcios regionais, e tem como objetivo, “democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada”.<sup>30</sup>

A Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo criou o programa de expansão de vagas no ensino superior paulista implantando a Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, iniciado no segundo semestre de 2009. Trata-se da articulação de iniciativas de formação superior com base em novas tecnologias de informação e de comunicação realizadas

---

**28.** Andrade (2007) que desenvolveu pesquisa junto a professores do PEC Municípios, explica que a sigla PEC é a abreviatura de programa de educação continuada e surgiu inicialmente como parte de uma política pública de formação continuada desde 1995. Até essa data não se direcionava ainda para a formação docente em nível superior. Em 2001/2002 realizou-se o primeiro PEC voltado para a formação universitária de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da rede estadual de ensino, cuja sigla adotada foi PEC – FOR PROF ou PEC Estadual. O PEC, Formação Universitária Municípios ou, PEC Municípios teve início, em 2003, direcionado a professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental das redes públicas dos municípios do estado de São Paulo.

**29.** Neste programa, 20% da carga horária do curso foi oferecida a distância.

**30.** Informações obtidas no sítio disponível em: <http://www.unirede.br/>. Acesso em: 1º/07/2009.

pelas universidades estaduais paulistas: USP, Unesp e UNICAMP, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP) e da Fundação Padre Anchieta (FPA). O foco central dessa ação cooperativa se volta também à formação de professores em nível superior.

Ainda no âmbito estadual, outros programas foram desenvolvidos para a formação de professores para o exercício do magistério na educação básica, mais especificamente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tais como a Rede Veredas, implementado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, cedido à UFMG por meio de termo de cooperação e o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), formado pelo governo do estado do Rio de Janeiro em conjunto com seis universidades públicas do mesmo estado.

É importante destacar que a política de valorização da EAD e de expansão do ensino superior nessa modalidade de ensino não tem ocorrido sem resistências. Como exemplo disso, cito a moção de repúdio<sup>31</sup> à UNIVESP movida por representantes das associações de pós-graduandos das universidades paulistas por ocasião do XXXVII Conselho Nacional das Associações de Pós-Graduandos (CONAP) e da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) realizada em maio de 2009. Nessa moção de repúdio argumentam que a UNIVESP “é um ataque a educação em São Paulo, pois, desresponsabiliza o estado a garantir a ampliação de vagas públicas, gratuitas e de qualidade presenciais nas universidades estaduais paulistas”. Afirmam tratar-se de um sucateamento do ensino superior, ao desviar investimentos para esta nova universidade e questionam a ausência, tanto de estrutura organizacional necessária quanto de um projeto pedagógico e curricular condizentes com a estrutura do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Outra manifestação contrária à UNIVESP partiu do Grupo de Trabalho em EAD da Faculdade de Educação da UNICAMP (GTEAD) que, após estudos e a realização de um seminário,<sup>32</sup> organizado especificamente para discutir a EAD e a formação de professores, recomendou a não participação da faculdade de educação da UNICAMP no referido programa,

---

**31.** Documento na íntegra está disponível em: [startpro.com.br/anpg-docs/mocoesdaconapx.pdf](http://startpro.com.br/anpg-docs/mocoesdaconapx.pdf).

**32.** O Seminário organizado pelo Grupo de Trabalho em EAD da Faculdade de Educação da Unicamp (GTEAD), ocorreu em 19 agosto de 2008 e teve como objetivo a discussão sobre a EAD e a formação de professores. Em 19 de setembro de 2009, houve a realização do II Seminário de Educação a Distância com o tema: EAD e as universidades públicas: gestão, processo, docência e implicações institucionais da modalidade.

por entender que tal proposta integra-se na política de ampliação de vagas no ensino superior implementada por este governo, cujo objetivo é obter essa ampliação sem a contratação de docentes e funcionários em situação equivalente (com mesma qualificação e situação funcional) aos que trabalham nas universidades presenciais. Isso, no entendimento dos participantes do seminário, compromete a qualidade da formação dos estudantes, além de criar uma duplicidade na carreira docente e dos funcionários, prejudicial e perigosa para todos os trabalhadores das universidades. (GTEAD, 2008)

Barreto (2008), ao analisar as propostas de formação de professores na EAD, argumenta que há um reducionismo no tratamento das questões à sua dimensão técnica e operacional; classifica a EAD como “produção em série de professores”, ou “industrialização do ensino” pela ênfase na multiplicação dos polos de formação de professores, especialmente a partir da tomada da “fábrica” como parâmetro; alega tratar-se de substituição da mediação do docente por materiais “autoinstrucionais” que no máximo requerem a atuação de tutores nem sempre com formação acadêmica compatível; identifica na priorização da EAD para a formação inicial de professores uma proposta de aligeiramento e fragmentação da formação profissional.

Como já destacado antes, na visão de Belloni (2002), pesquisadora sobre educação a distância, no contexto atual da expansão e consolidação do capitalismo, a EAD tornou-se também uma fatia de mercado extremamente promissora, uma vez que o uso intensivo das TIC combinadas com as técnicas de gestão e *marketing*, permitem expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados.

Paralelamente a esses posicionamentos contrários a EAD, são muitos os trabalhos que apostam nas possibilidades criadas pelo uso das TIC na educação e na EAD,<sup>33</sup> e apresentam formas com que as escolas poderiam utilizá-las como oportunidades de imprimir mudanças educacionais, no sentido da convergência de pessoas e conhecimentos, do uso das TIC para o desenvolvimento de processos colaborativos e interativos de aprendizagem. Defendem que a EAD pode ser tomada como uma modalidade de ensino com potencial educativo que vai além da superação da distância física.

Observa-se que as críticas se dirigem especialmente às políticas públicas para EAD, e as formas como estão sendo implementadas no país. E aqueles que defendem a EAD se ocupam em mostrar as possibilidades dos usos das TIC em trabalhos de qualidade na educação. Chamo a atenção para essa distinção, pois esses posicionamentos não são como podem parecer em um

---

33. A esse respeito, ver trabalhos de Kenski (2008); Almeida (2003) e Litwin (1997, 2001).

primeiro momento, opostos ou excludentes. Apenas focalizam aspectos diferentes da mesma questão: as potencialidades das TIC para a educação, e as políticas públicas vigentes para a implementação da EAD na formação de professores.

Para muitos brasileiros a multiplicação de cursos superiores a distância tem representado a única oportunidade de prosseguimento nos estudos, seja pelo fato de poder desenvolver estudos em horários diversificados, seja pela ausência de universidades (públicas ou privadas) próximas a sua moradia, seja pela falta de vagas em cursos presenciais nas universidades públicas.

Importante considerar também, que a expansão da EAD no ensino superior, sobretudo, para a formação de professores se insere em um contexto em que a política para a formação de professores, também presencial, vem sendo questionada. Diante disso, torna-se difícil delimitar quais problemas encontrados na formação de professores são decorrentes da utilização da EAD, em seus programas, e quais deles foram historicamente produzidos, uma vez que há décadas denuncia-se a má qualidade da formação dos professores e a ausência de condições adequadas para o trabalho docente.

Creio ser importante ressaltar que, ao nos depararmos com esse cenário em que identificamos uma forte mobilização dos organismos de representação de entidades contrários à expansão da EAD nas universidades públicas, deixa-se um vácuo fértil para a iniciativa privada. Isto é, as universidades públicas podem estar correndo o risco de perderem a oportunidade de atuarem com qualidade na modalidade da EAD enquanto as universidades privadas estão se consolidando no setor.

Essa última observação não tem a intenção de defender ingenuamente a expansão da EAD no plano da formação de professores na iniciativa pública. Tem a função de dar um alerta sobre a importância de o setor público tomar para si essa demanda cada vez maior de qualificação profissional dos professores.

#### **1.4 As TIC na EAD: interação e interatividade em jogo**

A educação como área de atuação, requer que nós reflitamos, necessariamente, sobre as diversas formas de interação, nas quais a interlocução entre pessoas é condição essencial. Na escola, espaço que culturalmente se constituiu como privilegiado para a educação formal e

socialização, os indivíduos interagem por meio da língua, seja na modalidade oral ou escrita. Por sua vez a língua se realiza na forma de enunciados. Enunciados esses proferidos pelos sujeitos imersos em um mesmo espaço físico, a sala de aula. Essas condições implicam que nessa interação, face a face, estejam também presentes os atos/expressões sociais de caráter não verbal, como gestos, expressões faciais, que podem indicar dúvida, surpresa, estranhamento ou discordância, que complementam e se entrelaçam na interação oral no contexto imediato da situação de produção. Esse é um dos aspectos que se rompe na educação a distância, uma vez que ela demanda outros aparatos intermediando as interações, sem que os interlocutores possam se ver um ao outro.

Por ser uma modalidade marcada pela superação das barreiras tempo-espaço e, portanto, pelo uso das TIC mediando as relações entre os diferentes sujeitos, considero importante apresentar algumas características que são típicas da EAD, sobretudo, no que se refere às possibilidades de interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos nesta modalidade. Ressalto, aqui, o caráter provisório desta apresentação, uma vez que os avanços tecnológicos são acelerados e, na medida em que novas tecnologias forem criadas e incorporadas, nestes cursos, elas irão alterar, ou ampliar as características presentes hoje. Então, os limites deste texto se circunscrevem ao momento atual e aos aspectos observados tanto na pesquisa de campo que este estudo envolveu como também na minha própria participação em uma disciplina realizada a distância como parte dos estudos do mestrado, conforme já mencionado.

Ainda que o estudo sobre as interações ocorridas nos cursos de pedagogia a distância não faça parte do escopo desta pesquisa,<sup>34</sup> a apresentação das ferramentas tecnológicas utilizadas para tal, bem como as implicações de seus usos, parte do pressuposto de que todo aprendizado resulta de processos interativos entre seres humanos, e que a mediação do outro faz parte do desenvolvimento psicológico. Vigotski (2007) destaca a importância do papel do outro nos processos de apropriação do conhecimento. O autor apresentou estudos que se voltam, inclusive, à aquisição da escrita feita pelas crianças pequenas: “o caminho do objeto até a criança e desta até

---

**34.** A investigação sobre as interações ocorridas entre os docentes universitários e os alunos dos cursos de pedagogia a distância ou entre os próprios alunos em ambientes virtuais de aprendizagem, ou ainda, por meio de vídeo ou teleconferências se configura em objeto de estudos bastante interessante, porém, não faz parte dos objetivos traçados no presente estudo. Outras pesquisas têm se dedicado a essa análise, como o estudo realizado por Vianna (2009), que investiga o curso-piloto, *letramento nas séries iniciais*, um curso de formação continuada de professores realizado na modalidade semipresencial pelo Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (CEFIEL) no qual inclui a análise das interações ocorridas a distância entre os participantes do curso por meio dos registros disponibilizados nos ambientes digitais de aprendizagem.

o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social” (idem, p. 20).

Uma das formas mais importantes de interação verbal é o diálogo que, segundo Bakhtin (2002, p. 123), pode ser entendido em um sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas frente a frente, mas considera toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O emprego da língua seja na modalidade oral ou escrita se realiza na forma de enunciados proferidos pelos integrantes da conversação. Cada enunciado é constitutivamente dialógico, pois tanto é produzido a partir dos enunciados que o antecedem, em uma atitude responsiva, bem como se dirige a alguém, de quem se espera novas réplicas. Como dito por Bakhtin (2002, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Todo enunciado é dialógico também porque é perpassado pela palavra do outro, por outras vozes<sup>35</sup> de maneira explícita ou não. Na educação a distância, o encontro de enunciados e a produção de sentidos se realizam em grande parte na tela do computador.

Posto isto, na EAD um dos aspectos a ser considerado para compreender a docência a distância se refere às possibilidades maiores ou menores de interação segundo os múltiplos usos das tecnologias disponíveis hoje. Contudo, apesar de constatarmos a centralidade da qualidade interativa no processo de ensino e de aprendizagem, a valorização e o reconhecimento do papel desempenhado pela interação podem não estar presentes em determinados projetos de educação a distância. Mattar (2009) argumenta que é possível encontrar na EAD a “concepção bancária” de educação tão criticada por Paulo Freire, que consiste em compreender a educação como um ato de depósito ou transferência de conhecimentos, cabendo aos alunos apenas receber, memorizar e arquivar conteúdos. Sobre o fato de a EAD assumir muitas vezes uma concepção bancária Mattar (2009) concorda com o posicionamento de Godoy que em um debate realizado, em 2007, em uma comunidade virtual, denominou de EBAD a educação bancária a distância.

A EAD é caracterizada no Decreto 5.622, de dezembro de 2005 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

---

**35.** As vozes as quais Bakhtin se refere podem corresponder tanto a discursos proferidos por sujeitos individuais quanto a discursos provindos de pessoas jurídicas, isto é, de instituições sociais. As vozes discursivas circulam em várias esferas sociais e se realizam por meio dos sistemas da língua.

professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Trata-se, pois, de uma modalidade de ensino definida a partir de sua dimensão técnica e operacional e não pelo nível de ensino ou público a que se destina.

Embora a marca da modalidade seja a sua realização a distância, a legislação brasileira prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais,<sup>36</sup> que devem ocorrer na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, em sua maioria sob a coordenação de um tutor, para a realização de:

- avaliações dos estudantes;
- estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente, e
- atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Alguns cursos que também utilizam metodologias da EAD são categorizados como semipresenciais, ou seja, realizados em parte a distância e em parte presencialmente. Para ser denominado como semipresencial,<sup>37</sup> a carga horária a ser desenvolvida a distância, envolvendo o uso de tecnologias da informação e comunicação não deve ultrapassar a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Conforme constata Andrade (2007), o argumento da interatividade tem sido bastante utilizado nos discursos sobre as possibilidades técnicas trazidas pelo uso das TIC em cursos a distância. A autora afirma ainda que a justificativa para a adoção de certas mídias em cursos a distância se refere ao “incremento da relação entre professores e alunos e entre os alunos e as tecnologias pela possibilidade de interatividade ou, ainda de interação trazida por tais mídias” (idem, p. 97).

Interação e interatividade são palavras utilizadas muitas vezes como sinônimos embora tenham surgido em momentos diferentes da história. Segundo Mattar (2009) o termo interação

---

**36.** A obrigatoriedade de momentos presenciais em cursos a distância foi definida pelo art. 1º, § 1º, do Decreto 5.622 de 2005. Posteriormente, o Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007, definiu que as atividades presenciais obrigatórias, devem ocorrer na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados.

**37.** A Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004, caracteriza a modalidade semipresencial como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (§ 1º). No § 2º, estabelece que “poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no *caput*, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em 1º/04/2010.

surgiu pela primeira vez no final do século XIX e a partir de então tem sido utilizado por diversas ciências. Já a palavra interatividade, explica o autor, surgiu recentemente, nas décadas de 60 e 70 com as artes. Mas a utilização das palavras interação e interatividade para se referir ao mesmo fenômeno não é consenso. Alguns autores tais como Lemos (1997) e Belloni (2009) preferem distinguir seus significados associando a interatividade à relação do homem com as máquinas e interação, à relação apenas entre seres humanos.

Atualmente, a mediatização das relações entre os diferentes sujeitos na educação a distância acontece prioritariamente pelo uso do computador e da internet em ambientes digitais ou ambientes virtuais de aprendizagem. Esses ambientes comportam um conjunto de ferramentas, formadas pela reunião de várias tecnologias da comunicação mediada por computador (CMC) que permitem determinadas formas de interação entre professores e alunos ou ainda entre os próprios alunos. Essas ferramentas são projetadas de maneira a permitirem também a posterior análise dos registros dessas interações.

Rocha et alii (2001, p. 2) afirmam que “como todo ambiente computacional com fins educacionais, estes também seguem uma metodologia e uma concepção do que se entende por aprendizagem”, sendo que alguns se apresentam mais abertos e flexíveis enquanto outros impõem tanto ao professor como ao aluno uma sequência restrita de ações.

Um exemplo de ambiente virtual de aprendizagem é oferecido pela plataforma TelEduc<sup>38</sup> que tem sido desenvolvido desde 1997 pelo Instituto de Computação e pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED, ambos da UNICAMP, com vistas a formação de professores para a informática na educação. Outro exemplo de plataforma bastante utilizada é o Moodle,<sup>39</sup> que se trata de um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line* em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem.

As várias tecnologias presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem permitem interações que podem ocorrer em tempo real, como por exemplo, o bate-papo ou *chat*, ou, então,

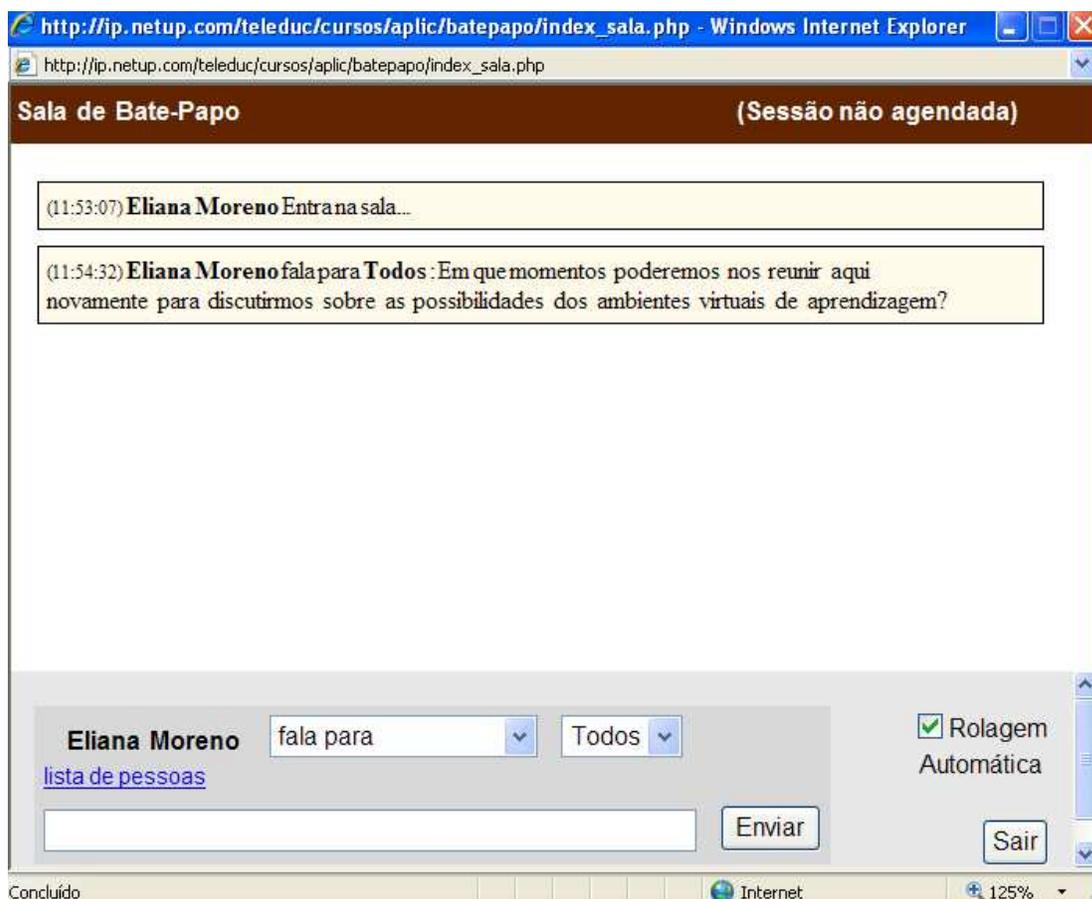
---

**38.** O TelEduc foi desenvolvido pelo Instituto da Computação e pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), ambos da UNICAMP sob a coordenação da Profa. Dra. Heloísa Vieira da Rocha. Conforme Rocha et alii (2002), o TelEduc tem sido desenvolvido desde 1997 de maneira participativa, pois os usuários desse ambiente colaboram para o seu aprimoramento por meio de sugestões, dúvidas e *(re)significações* dos usuários são sempre que possível incorporadas ao *design* do ambiente visando seu aprimoramento. O TelEduc é um *software* livre e disponível em: <http://teleduc.nied.unicamp.br>. Acesso: 05/06/2010.

**39.** O Moodle é uma plataforma livre e gratuita criada em 2001 pelo educador e cientista computacional Martim Dougiamas. Segundo pesquisa desenvolvida por Zulkievicz (2007), o Moodle tem como filosofia uma abordagem social construtivista de educação.

por meio de interações entre pessoas não necessariamente conectadas ao mesmo tempo, como o correio-eletrônico e os fóruns de discussão.

O bate-papo ou *chat* são ferramentas muitas vezes utilizadas pelos usuários de internet com finalidades sociais. Sua utilização com objetivos educacionais tem se voltado para a possibilidade de discussão em tempo real de determinados conteúdos, ou como um plantão de dúvidas em que o docente responde questões dos alunos, para debate, ou ainda, para a tomada de decisões. Essa ferramenta possibilita que a interação se dê não somente entre o aluno e o professor, mas entre os próprios alunos em encontros previamente agendados. No entanto, quando há muitos participantes em um mesmo *chat*, a quantidade de mensagens postadas dificulta o revezamento dos turnos “de fala”. Na figura a seguir, apresento o modelo de *chat* da plataforma TelEduc.

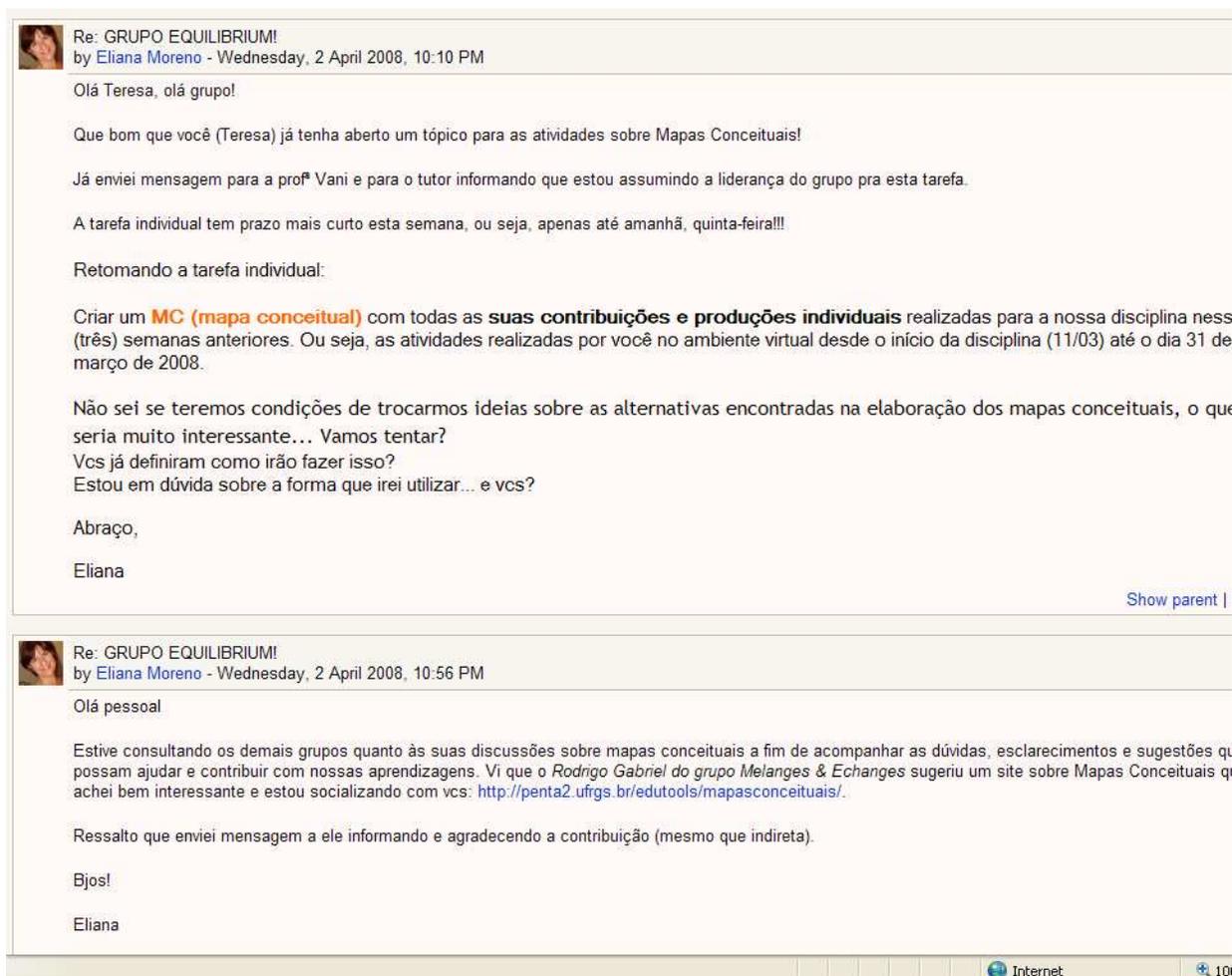


**Figura 3.** Ferramenta para realização de *chat* ou "bate-papo" da plataforma TelEduc – Utilizado na disciplina "Ensinando em Ambientes Virtuais 1" – USP/2008

No quadro acima a fala era dirigida a todos que estavam conectados, ocorrendo em um ambiente que possibilitava a conversa em tempo real, de modo simultâneo.

Como dito antes, em outros momentos o diálogo pode se realizar de maneira assíncrona, ou seja, entre pessoas não necessariamente conectadas ao mesmo tempo, como os correios-eletrônicos ou o fórum. Este último permite discussões sobre um tema ou uma questão em torno da qual os participantes podem deixar registrados os seus comentários, ou para a realização de atividades em grupo.

A seguir, um exemplo de participação em fórum na plataforma Moodle:



The image shows a screenshot of a Moodle forum thread. It contains two messages from a user named Eliana Moreno, dated Wednesday, 2 April 2008. The first message, at 10:10 PM, discusses group activities, mentions a professor named Vani, and asks for individual contributions and productions for a concept map. The second message, at 10:56 PM, mentions consulting other groups and sharing a link to a website about concept maps. The forum interface includes a 'Show parent' link and a browser status bar at the bottom showing 'Internet' and '10'.

Re: GRUPO EQUILIBRIUM!  
by Eliana Moreno - Wednesday, 2 April 2008, 10:10 PM

Olá Teresa, olá grupo!

Que bom que você (Teresa) já tenha aberto um tópico para as atividades sobre Mapas Conceituais!

Já enviei mensagem para a profª Vani e para o tutor informando que estou assumindo a liderança do grupo pra esta tarefa.

A tarefa individual tem prazo mais curto esta semana, ou seja, apenas até amanhã, quinta-feira!!!

Retomando a tarefa individual:

Criar um **MC (mapa conceitual)** com todas as **suas contribuições e produções individuais** realizadas para a nossa disciplina ness (três) semanas anteriores. Ou seja, as atividades realizadas por você no ambiente virtual desde o início da disciplina (11/03) até o dia 31 de março de 2008.

Não sei se teremos condições de trocarmos ideias sobre as alternativas encontradas na elaboração dos mapas conceituais, o que seria muito interessante... Vamos tentar?

Vcs já definiram como irão fazer isso?

Estou em dúvida sobre a forma que irei utilizar... e vcs?

Abraço,

Eliana

Show parent |

Re: GRUPO EQUILIBRIUM!  
by Eliana Moreno - Wednesday, 2 April 2008, 10:56 PM

Olá pessoal

Estive consultando os demais grupos quanto às suas discussões sobre mapas conceituais a fim de acompanhar as dúvidas, esclarecimentos e sugestões q possam ajudar e contribuir com nossas aprendizagens. Vi que o *Rodrigo Gabriel do grupo Melanges & Echanges* sugeriu um site sobre Mapas Conceituais q achei bem interessante e estou socializando com vcs: <http://penta2.ufrgs.br/edutools/mapasconceituais/>.

Ressalto que enviei mensagem a ele informando e agradecendo a contribuição (mesmo que indireta).

Bjos!

Eliana

Internet 10

**Figura 4.** Fórum do *site* educacional, utilizado na disciplina "Ensinando em Ambientes Virtuais 1" plataforma Moodle – USP/2008

Outro exemplo de fórum, desta vez, na plataforma TelEduc:

**Ensinando em Ambientes Virtuais EAV 1**  
**Fóruns de Discussão - Ver Mensagem** Busca Ajud

Mensagem do Fórum *Teorias de aprendizagem e ambientes virtuais*

Titulo	Autor	Data
Re: Re: Re: Retomando a questão inicial do forum!	<a href="#">Eliana Moreno</a>	17/04/2008, 08:06:29

**Mensagem**

Penso que os ambientes de aprendizagem, independentemente do uso que o educador e os participantes fazem dele, pode favorecer ou não determinadas práticas e dinâmicas na realização de um curso.

O Teleduc, apesar de ser praticamente "a água em relação ao vinho" como disse o Eri, apresenta muitas possibilidades de interação (fóruns, compartilhamento das produções postadas no portfólio individual e grupal) e algumas colocações neste fórum inclusive apontam vantagens em relação ao Moodle, mas que eu particularmente ainda não reconheço...). A maior vantagem do Teleduc na minha opinião não é técnica, mas sim o fato de ser um programa gratuito, elaborado numa universidade pública, portanto disponível para todos.

Parece ser praticamente um consenso do grupo que o Moodle é um ambiente "mais completo", que oferece maiores possibilidades, mais interativo, etc. Por exemplo, "ter uma foto do participante" que acompanha as mensagens postadas por ele nos fóruns, parece ser um detalhe indiferente, mas em minha opinião não é! A foto contribui para a criação do vínculo afetivo entre as pessoas do grupo. Vejo o rosto de quem responde as mensagens! Favorece a identidade dos participantes! Outro diferencial que pra mim é significativo é que no Moodle os participantes também podem criar tópicos nos fóruns! Essa possibilidade reflete um cuidado maior com a construção da autonomia e democratização, uma vez que as indagações dos alunos podem ser objeto de discussão do grupo e não apenas as questões postas pelo professor.

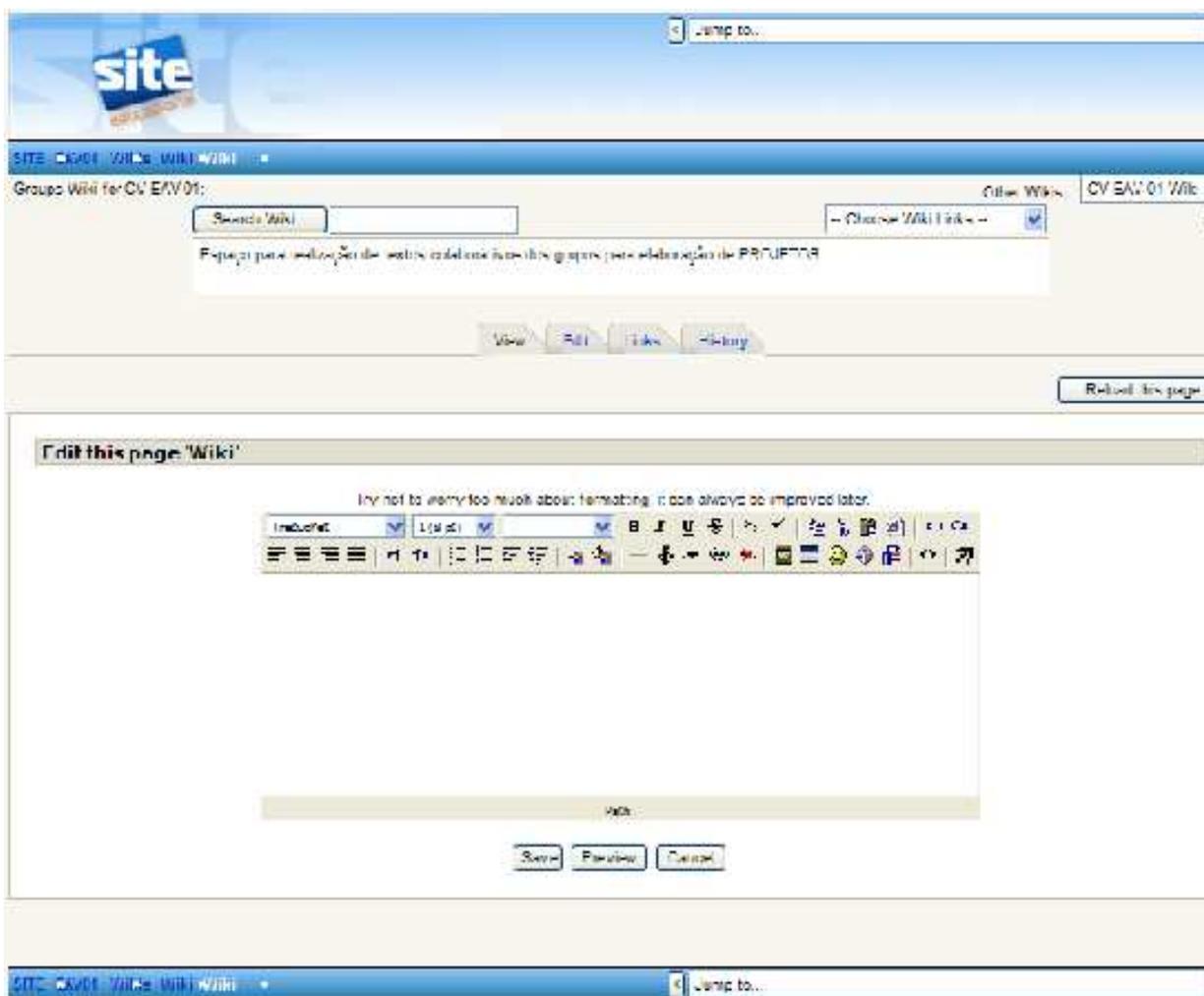
A análise da estrutura de um ambiente virtual do ponto de vista dos recursos que disponibiliza e da qualidade das interações que ele pode favorecer é essencial para otimizar seu uso pelo professor.

Abraço a todos!

Concluído Internet 125%

Figura 5. Fórum do TelEduc, utilizado na disciplina "Ensinando em Ambientes Virtuais I" – USP/2008

Outras ferramentas, como o Wiki, permitem a produção coletiva de textos que ficam localizadas na rede para serem acessados de qualquer computador conectado à internet, para revisão e para edição. Ou seja, os textos produzidos ficam à disposição, de forma virtual, e podem ser elaborados e reelaborados a qualquer momento, e de qualquer lugar geográfico.



**Figura 6.** Wiki do *site* educacional (plataforma Moodle), utilizado para produção coletiva de texto na disciplina “Ensinando em Ambientes Virtuais 1” – USP/2008

Como se pode constatar ao conhecer as ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem é que uma característica marcante dessa modalidade de ensino refere-se ao uso intenso da escrita tanto pelo professor, como pelos alunos em suas interações, bem como a forte presença da leitura de textos eletrônicos. Os estudos do historiador francês Chartier (2002) sobre as implicações, na cultura escrita, originadas pela entrada do texto digital nas práticas sociais mostram que o texto eletrônico representa uma nova revolução nas práticas de escrita. O autor acredita que a cada mudança na forma de inscrição e da transmissão dos textos ao longo da história, corresponderam transformações na relação dos leitores com o escrito. Conforme dito antes, a passagem do texto em rolo da Antiguidade, romana e grega, para o códex, correspondeu na prática social a possibilidade de desmembrar o texto em folhas e páginas reunidas em uma

encadernação, o livro, e com isso permitiu a realização de gestos anteriormente impossíveis, como, por exemplo, copiar um texto enquanto se lê, folhear uma obra, localizar um determinado trecho rapidamente, assim como facilitou a sua portabilidade. A invenção da imprensa por Gutenberg também representou uma revolução, na medida em que possibilitou a reprodução dos textos de uma maneira diferente e muito mais ágil que o manuscrito oferecia até então. Essa invenção possibilitou a ampliação do consumo dos textos, sua circulação e seu uso pelos sujeitos. Ou seja, o autor mostra que a cada mudança na forma de o escrito se materializar correspondeu a alterações nos gestos e comportamentos dos sujeitos com a escrita, conforme sublinhado anteriormente.

Quanto, à sua materialidade, a textualidade eletrônica encontra-se em um único aparelho, a tela do computador, onde se encontram os diversos tipos de textos, que, na cultura impressa, são diferenciados pelo seu suporte, e por essa razão, criam diferentes relações com o objeto, como por exemplo, as cartas, as revistas, os livros.

Na leitura do texto eletrônico o objeto não é mais manuseado diretamente pelo leitor, a tela não se restringe a uma página. O que de fato define a relação do leitor contemporâneo com o texto na tela do computador é o cruzamento das duas lógicas dos suportes precedentes: por um lado, assemelha-se a postura do leitor da Antiguidade: ele lê um texto em rolo, que em geral se desenrola verticalmente, por outro lado, o texto digital é dotado de todos os pontos de referência próprios da forma do livro, tais como paginação, índice, tabelas.

Tal como a navegação na rede, a leitura caracteriza-se por acontecer de forma descontínua, segmentada, fragmentada. “O hipertexto e a hiperleitura que ele permite e produz transformam as relações possíveis entre imagens, os sons e os textos associados de maneira não-linear, mediante conexões eletrônicas” (CHARTIER, 2002, p. 108-109). Esta característica, que coloca nas mãos do leitor a escolha das ligações de sua preferência, conectando os dados que mais lhe interessam, resulta no hipertexto que se apresenta como sendo criado em parte pelo autor, que organiza o texto, e em parte pelo leitor, que decide as conexões que por meio dele deseja fazer.

Esses aspectos, que dizem respeito à relação do sujeito leitor e escritor com o texto no computador, não são exclusivos da EAD, pois fora do contexto pedagógico, como afirma Braga (2007), em seu estudo sobre letramento na internet, cada vez mais “uma parte da população letrada passou também a explorar as possibilidades abertas pela internet para a interação à [sic]

distância” (idem, p. 184), dando origem a novos gêneros digitais como *e-mails*, fóruns ou *chats* entre outros. Esses gêneros, especialmente os utilizados em situações mais informais, como as salas de bate-papo, que exigem maior agilidade na escrita pelos participantes, propiciaram o aparecimento de algumas particularidades linguísticas que alguns denominam de “internetês”,<sup>40</sup> com códigos próprios e abreviações de palavras, eliminação de acentos, falta de concordância, semelhantes as que poderiam ser encontradas em transcrições de discursos orais cotidianos. Como alerta Braga (2007) o uso da linguagem em outro meio, o digital, gera modificações tanto decorrentes da incorporação de novos recursos que o novo meio oferece, quanto busca formas alternativas para lidar com os limites que a mediação da comunicação pelo computador impõe. Assim, o emprego de abreviaturas, que é parte das mudanças linguísticas produzidas coletivamente, justifica-se em função da forte pressão do tempo da comunicação presente nesses espaços de interação verbal.

Em contrapartida, o meio digital não se reduz de modo algum aos gêneros mais informais, como as já mencionadas salas de bate-papo. Uma mesma ferramenta, como, por exemplo, os *blogs*,<sup>41</sup> que se popularizaram inicialmente como diários pessoais *on line*, foram, em pouco tempo apropriados de acordo com outros interesses comunicativos, como os *blogs* literários, *blogs* para divulgação científica, *blogs* para socialização de produções acadêmicas. Do mesmo modo ocorre com as redes sociais virtuais, *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, *UNIK*, *Badoo*, *Hi5*, utilizadas para as mais diferentes finalidades. Em cada um desses contextos sociais ocorrem variações das normas que orientam os usos da escrita e da leitura.

O uso de tecnologia na comunicação escrita não só gera transformações na relação dos leitores com o texto (CHARTIER, 2002), mas também cria situações e contextos novos de interação (BRAGA, 2007) e por se utilizar da mediação tecnológica em suas práticas, a educação a distância carrega para dentro de si muitas das transformações culturais e linguísticas geradas pela cultura digital.

---

40. Conforme explica Buzato (2007, p. 78), “‘bloguês’, ‘internetês’ e/ou ‘orkutês’ são neologismos que se referem às formas não-padrão de escrita do português brasileiro desenvolvidas por participantes de interações síncronas e assíncronas via internet.

41. *Blog* ou *weblog*, é uma ferramenta para possibilitar que internautas comuns publiquem seus próprios textos na internet. Informação disponível em: <http://www.infoescola.com/informatica/o-que-sao-blogs/>. Acesso: 17/08/2010.

Em uma das entrevistas realizadas em função desta pesquisa, a docente mencionou que sente a necessidade de discutir com o aluno os usos formais da linguagem escrita no contexto pedagógico:

*[...] esse exercício de você provocar uma discussão por escrito [...] do aluno cuidar da escrita, porque outros alunos vão ler, tudo isso nós trabalhamos com os alunos. Como é importante que você preste atenção na sua escrita. Às vezes, eles começavam com aquelas abreviações, de e-mail, linguagem de orkut, sei lá o quê, e eu falava: 'não gente! Aqui vocês não coloquem nada abreviado. Vocês trabalhem com o texto e as palavras assim, é um texto, escrito num espaço educacional [...] Informais, aqui não! Vocês vão escrever tudo por extenso! Preste atenção, outros, todo mundo vai ler. Então, cuide da sua redação' [...] enfim! Acho que isso também é um outro exercício importante pra coisa da escrita. (Nádia, docente e coordenadora pedagógica)*

A professora Nádia observa e pontua que os usos da internet efetivados pelas pessoas nas práticas sociais marcam as maneiras com que os alunos utilizam as ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem, “*eles começavam com aquelas abreviações de e-mail, linguagem de orkut*”, e relata que em função dessa constatação sente necessidade de orientar a produção escrita no contexto da EAD: “*aqui vocês não coloquem nada abreviado [...] é um espaço educacional*”. Ou seja, embora reconheça que haja influências recíprocas entre o uso da escrita dentro e fora da internet, acredita que os usuários precisam aprender sobre os contextos em que estão. Estes contextos é que determinam, segundo o ponto de vista da professora, os modos de empregar a escrita.

Outros aspectos relacionados ao uso intenso da escrita na comunicação mediada pelo computador em cursos a distância foram analisados por Vianna (2009) que, com base nos estudos de Castells e Goffman, conclui que o uso do meio eletrônico pode trazer algumas vantagens. Por atuar como uma espécie de proteção da face, favorece uma comunicação desinibida no diálogo do aluno com a academia, ou seja, o participante pode expressar-se com maior segurança “pelo fato de ter a exposição de sua face de certa forma preservada pela mediação do computador” (idem, p. 22). Além disso, Vianna (2009) também avalia que nas interações por meio da escrita nos ambientes virtuais de aprendizagem os sujeitos participantes não precisam interromper o turno do formador ou de outro colega, isto é, o fato de cada um ter seu turno assegurado, sem que sua manifestação implique interrupção do turno de outrem ou ainda, signifique ocupar um espaço disputado pelo grupo, minimiza sua exposição contribuindo também para a comunicação mais desinibida, mais solta no espaço de estudo. Entretanto, como observa Vianna (2009), embora

tenha a exposição de sua face preservada pelo uso do computador, que pode contribuir para a maior segurança na formulação de suas respostas às questões propostas nos ambientes virtuais de aprendizagem, é necessário considerar que, nesse contexto, a escrita se torna “a face” do participante que deverá utilizar outras estratégias para sua preservação, tais como o cuidado com a própria escrita, como alertado pela professora Nádia “*preste atenção, outros, todo mundo vai ler. Então, cuide da sua redação [...] enfim!*”.

Por se referir a um fórum situado em um espaço educacional, a fala da professora Nádia caminha na direção de cuidar da face dos alunos, solicitando que os textos produzidos estejam de acordo com as normas que regem os usos formais da linguagem escrita.

Considerando que se trata de alunos de um curso de pedagogia, debater com eles os diferentes usos da escrita, em contextos digitais, é importante não apenas para sua condição de estudante, mas, principalmente, para sua formação como profissional do ensino, ou seja, poder problematizar com os futuros pedagogos, os efeitos da entrada do texto digital nas práticas sociais de leitura e escrita e conseqüentemente nas práticas escolares.

Além de o computador conectado à internet, outras tecnologias que também fazem parte de muitos cursos presenciais, são utilizadas na EAD como a televisão e o vídeo, que permitem a projeção de aulas gravadas, ou de teleaulas transmitidas via satélite ao vivo.

A videoconferência, conforme referenciado nos estudos de Cruz (2009), foi criada inicialmente para a comunicação empresarial, tendo sido desenvolvida com o objetivo de possibilitar a realização de reuniões de negócios. Segundo a autora, trata-se da mídia que mais aproxima a educação a distância do presencial uma vez que a distância entre os sujeitos não impossibilita uma comunicação face a face. A interação se dá por meio de câmeras e microfones localizados nos locais onde se desenvolve o curso – de um estúdio para os polos – permitindo que os sujeitos, em diferentes lugares, se vejam e se ouçam ao vivo.

Sobre isso, Ferrari (2003) argumenta que a característica de telepresença observada nas videoconferências, nas quais os professores e alunos têm a sensação de estarem efetivamente presentes em um mesmo espaço e, portanto, pertencentes a um único grupo, configura essa situação como “modalidade presencial virtual” e questiona que a telepresença seja considerada integrante do gênero “ensino a distância”.

Tendo conhecimento, portanto, das várias características da modalidade EAD e das ferramentas que a constituem, podemos constatar que, na sua forma de se materializar, procura

criar e explorar recursos para responder, de algum modo, aos desafios do ensino. No texto que segue, busco retratar a EAD tomando agora como foco, os profissionais que nela atuam, enfim, os recursos humanos na sua dinâmica de uso.

## **1.5 Os profissionais da EAD: a partilha da docência**

Com a expansão cada vez maior de cursos a distância, supõe-se que um grande contingente de profissionais – docentes, tutores – estejam hoje ingressando na EAD sem contudo portarem em sua formação inicial um estudo específico sobre a modalidade, sobre as formas de interação possíveis, sobre os procedimentos didáticos e pedagógicos empregados e outros aspectos relacionados as práticas pedagógicas nessa modalidade. Isto é, a maioria dos profissionais que hoje protagonizam o universo da EAD possui formações que não ofereceram essa possibilidade na abordagem do ensino.

Uma outra característica dessa modalidade em relação aos seus profissionais é decorrente do uso mais intenso de tecnologias na mediação do ensino e, principalmente, do elevado número de alunos atendidos. Os cursos em EAD têm gerado a necessidade de divisão do trabalho docente. O trabalho normalmente exercido pelo professor, no contexto do uso das TIC, em EAD, tem se segmentado em múltiplas tarefas. E, como consequência, o trabalho docente tem sido assumido por mais de um profissional que não se resume mais a figura de um único professor.

O documento, Referenciais de qualidade para educação superior a distância,<sup>42</sup> produzido pelo MEC, em agosto de 2007, menciona que existem diferentes modelos que resultam em possibilidades diferenciadas quanto à composição dos recursos humanos. Mas, seja qual for o modelo adotado, há uma equipe multidisciplinar composta ao menos por três categorias profissionais: os docentes, os tutores e o pessoal técnico-administrativo. Esses três segmentos são essenciais para o funcionamento e estruturação de cursos nessa modalidade.

O corpo técnico-administrativo se encarrega de oferecer o apoio para a realização dos cursos, cujas atividades desempenhadas podem ser compreendidas em duas dimensões: a administrativa e a tecnológica. Em relação aos aspectos administrativos dos cursos, a equipe

---

**42.** O Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único, do art. 7º, estabelece que os referenciais de qualidade para a educação a distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

responsável e suas atribuições não diferem daquelas existentes em instituições de ensino superior que oferecem cursos presenciais, isto é, atuam nas funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula etc.

Os profissionais da área tecnológica são responsáveis pelo suporte e desenvolvimento de programas e sistemas de informática, como também suporte técnico para o funcionamento e manutenção dos equipamentos, auxiliam no planejamento das aulas no que se refere aos materiais didáticos em diversas mídias, organizando-os para seu uso pedagógico. Se forem impressos, demandam um tratamento gráfico que permita a clareza das propostas, dos objetivos, como também realizam a arte final do texto visando sua aparência visual. Quando se trata de outros suportes ou mídias, como vídeo e áudio, demandam outras operações específicas para sua produção. São tarefas técnicas que, muitas vezes extrapolam do conhecimento do docente e, no entanto, seus produtos possuem intencionalidades educativas. Assim, tais produtos precisam ter uma qualidade própria ao ensino.

No que se refere à área, especificamente pedagógica, o trabalho docente sofre ainda outras formas de partilha. Muitas das tarefas que no ensino presencial são atribuídas a uma única pessoa, o professor, na educação a distância têm sido distribuídas a outros profissionais, o que torna difícil definir quem é que ensina na EAD.

Quanto à formação exigida<sup>43</sup> para atuar como docente na EAD, o Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, menciona que o pedido de credenciamento da instituição deve, entre outras exigências, “apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância”.<sup>44</sup> Portanto, uma formação específica para o trabalho, em EAD, não é imprescindível para a docência nessa modalidade.

No documento, Referenciais de qualidade para educação superior a distância, as atribuições docentes são definidas como:

---

**43.** O art. 54 da Portaria Normativa 40 de 12 de dezembro de 2007, estabelece que “o pedido de autorização de curso na modalidade a distância deverá cumprir os requisitos pertinentes aos demais cursos superiores, informando o projeto pedagógico, professores comprometidos, tutores, em EAD, e outros dados relevantes para o ato autorizativo, em formulário eletrônico do sistema *e-MEC*”.

**44.** Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, item VIII, do art. 12.

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividade pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20)

Embora possa haver diferenças na forma como em cada instituição de ensino é definida a configuração das funções docentes, na maioria dos casos, é considerado como tal o profissional que atua na universidade, ou instituição de ensino superior e que desempenha as funções de planejamento, de elaboração de materiais didáticos – impressos ou em outras mídias, e de elaboração das atividades propostas aos alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem. No caso das instituições que promovem teleaulas – videoconferências ou teleconferências –, o docente é quem planeja e ministra a aula. Entretanto, como dito antes, a grande quantidade de estudantes atendidos nesses cursos muitas vezes dificulta ou até impossibilita que ele – o docente – realize o acompanhamento aos processos de aprendizagem dos alunos, que responda as dúvidas, que dê devolutivas individuais aos trabalhos elaborados durante o curso entre outras demandas. Ainda que as interações entre o professor e os estudantes e entre os próprios estudantes sejam possibilitadas pelo uso das TIC, não são suficientes para atender às necessidades do ensino.

Como forma de suprir essa lacuna, surge no cenário da EAD a figura do tutor, também denominado como orientador acadêmico. Conforme o referido documento, o tutor “deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica, [...] contribui para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2007, p. 21). Pode atuar a distância, a partir da instituição, ou nos polos. Assim, são diferenciados como profissionais que oferecem tutoria a distância,<sup>45</sup> e tutoria presencial.

---

<sup>45</sup>. Tutoria a distância também é denominada como tutoria *on-line*, assim como a tutoria presencial é também denominada como tutoria local.

Masuda (2003, p. 3) esclarece que “a tutoria a distância atua nas universidades, portanto, fisicamente longe dos alunos, mas muito próximo dos professores”, e sua função é fazer a mediação entre os alunos, o material didático e o professor, acompanhar o desenvolvimento do projeto pedagógico e esclarecer as dúvidas dos estudantes por meio dos fóruns, dos *chats*, do telefone ou de outra forma de comunicação. A tutoria presencial “é realizada nos polos regionais, em locais próximos aos estudantes e fisicamente distantes dos professores” (idem, p. 2). O tutor, nessa forma de atuação, participa de momentos presenciais e também é responsável por auxiliar e orientar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades. Na visão do autor, sua função é “tornar a educação a distância um processo menos solitário e mais comunitário, colocando a presença humana no processo de aprendizagem” (ibidem).

Maggio (2001, p. 96) em seu estudo sobre tutoria na educação a distância, afirma que “em perspectivas mais tradicionais de EAD, era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem, mas não ensinava [...] quando ‘ensinar’ era sinônimo de transmitir informações ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas”. Desse ponto de vista, a ausência do docente pode ser suprida por materiais autoexplicativos, restando ao tutor realizar o controle do processo. Em outras perspectivas que compreendem o papel do docente como parceiro dos estudantes no processo de construção coletiva de conhecimentos, as tarefas desenvolvidas pelos tutores são reconhecidas como tarefas docentes. Esse dilema a respeito do papel do tutor, suas especificidades, o alcance de suas tarefas não só desperta o interesse de pesquisas acadêmicas como também se revela na maneira como na prática esse profissional é tratado.

Apesar de o discurso oficial imprimir na figura do tutor grande parte da responsabilidade que na modalidade presencial seria conferida ao docente, tais como, esclarecer dúvidas dos alunos em relação a conteúdos específicos, participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico, auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa etc., a definição da exigência mínima de formação para este profissional é vaga. O art. 2º da Portaria 4.059/2004, que trata da oferta de disciplinas semipresenciais em instituições de ensino superior, estabelece que a tutoria “implica na [sic] existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância”. O

documento Referenciais de qualidade para educação superior a distância menciona que o corpo de tutores deve ter “qualificação adequada ao projeto do curso” e recomenda ainda que esse profissional deva ter domínio do conteúdo, necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimentos e habilidades com as novas tecnologias de comunicação e informação.

Na prática, as condições precárias de atuação desses tutores, muitas vezes não têm correspondido a essas expectativas. Como exemplo disso, cito a pesquisa realizada por Barreto (2008), que analisou quatro editais de seleção para as atividades de tutoria para programas da UAB, e identificou que em todos eles, a remuneração proposta não ultrapassava a 600,00 para 20 horas semanais a serem pagas na forma de bolsa de fomento pelo FNDE, o que não caracterizaria ao tutor um vínculo empregatício. Com base nesse estudo, a autora reconhece “o tutor, como figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EAD e como o elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente” (idem, p. 925).

Bueno (2009, p. 81) argumenta que as novas feições assumidas pela divisão do trabalho docente oportunizam ao “aparecimento de uma nova versão do tecnicismo educacional, em que prevalece o docente polivalente e desaparecem as áreas de conhecimento”.

Em EAD, como em qualquer modalidade, há projetos em disputa. Outros modelos podem imprimir outras formas de funcionamento para a tutoria, assim como condições de trabalho mais favoráveis a sua atuação. Contudo, sejam quais forem os modelos que sustentem seu funcionamento, conforme afirma Belloni (2009, p. 81), “a transformação do professor de uma entidade individual para uma entidade coletiva” é a principal característica do ensino a distância.

Sem dúvida, o papel do tutor passa a ter uma visibilidade maior na EAD e a expor as fragilidades que compõem os cursos nessa modalidade de ensino.

Se a divisão do trabalho docente é mesmo inerente a EAD, o desafio que se coloca, a meu ver, se volta a como dar conta à necessária articulação entre os diferentes profissionais que partilham a docência de modo a configurarem de fato uma equipe multidisciplinar. Se ao tutor cabe estar próximo do aluno, dialogando com ele, esclarecendo suas dúvidas, se constituindo em parceiro mais experiente, então ele não pode estar excluído do processo de elaboração do projeto pedagógico do curso, da definição dos princípios e metas, do planejamento das sequências didáticas e dos encontros – virtuais ou não, que permitam aos diferentes profissionais envolvidos,

a discussão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Caso contrário, não teremos na EAD a docência como uma entidade coletiva, como afirma Belloni, mas sim, como uma entidade fragmentada, e se me permitem um trocadilho, desconectada.

Após essa breve caracterização da EAD, do histórico de seu surgimento, das ferramentas que a constituem, dos recursos humanos que nela atuam, do contexto de expansão da EAD, a questão que agora interrogo, é saber como os profissionais que nela atuam têm se apropriado de seus recursos ao trabalho pedagógico e que sentidos esses usos têm produzido sobre a docência nessa modalidade de ensino.

## Capítulo II

### **Percurso metodológico**

Neste capítulo busco apresentar o caminho percorrido nesta pesquisa: os procedimentos utilizados em campo e os referenciais teóricos que orientaram o processo de geração e de análise dos dados, a fim de fornecer ao leitor as condições de sua produção.

Os dados que compõem este estudo foram obtidos nos meses, de novembro e de dezembro de 2008, e, durante o primeiro semestre do ano de 2009, por meio de:

- a) onze entrevistas realizadas com os seguintes sujeitos pesquisados: docentes universitários, tutores, coordenadores pedagógicos e alunos de cursos de pedagogia a distância;
- b) observação de cinco teleaulas nos momentos presenciais: duas teleaulas ao vivo no estúdio de projeção, com duração de quatro horas e três teleaulas ao vivo no polo, distribuídas em dois dias, totalizando seis horas.

#### **2.1 As entrevistas à luz da história oral**

As questões que mobilizaram este estudo, ou seja, as perguntas e os objetivos formulados para o trabalho de campo me ajudaram a guiar-me durante o processo. Meu interesse desde o principio se voltava a investigar os desafios enfrentados pelos docentes universitários, diante das novas demandas apresentadas pelo ensino superior a distância, bem como seus modos de apropriação e de reinvenção da docência nessa modalidade de ensino. Busco, então, focalizar o ensino a partir do olhar de quem assume essa tarefa na instituição responsável pela formação.

Desenvolver uma pesquisa sobre a docência no contexto do ensino a distância, universo diferente daquele conhecido em minha prática de trabalho como professora e como orientadora pedagógica atuando na modalidade presencial, implicou que um dos primeiros passos do percurso trilhado nesse estudo tenha se dado em busca por uma aproximação do campo para conhecer a própria modalidade educação a distância e familiarizar-me com a temática por meio de um levantamento bibliográfico que me permitisse conhecer suas características, os aspectos legais, as

pesquisas já feitas sobre o tema, os diferentes pontos de vista sobre essa modalidade, e sua história.

Por se tratar de uma pesquisa sobre a docência, que envolve profissionais do ensino e, portanto, situar-se no terreno das ciências humanas e sociais, a adoção da abordagem qualitativa mostrou-se mais adequada, pois se trata de uma abordagem que considera que todo fenômeno educacional é dinâmico e complexo, que se constitui a partir de um determinado contexto social, no qual se situa, e em uma dada realidade histórica, na qual se insere. Esses aspectos envolvidos na natureza da pesquisa em educação indicam a necessidade de buscar captar essa realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo. A opção pela realização de um estudo qualitativo se pautou na análise de Lüdke e André (1986, p. 13) ao trabalho de Bogdan e Biklen, que argumentam que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Isto é, para uma melhor compreensão de um fenômeno do campo da educação, deve buscar-se estudá-lo no contexto em que ele ocorre e do qual faz parte. Ezpeleta e Rockwell (1986) sociólogas da educação, também se pautam pela pesquisa qualitativa e participante.<sup>1</sup> Defendem a importância do conceito de vida cotidiana para apreensão da realidade escolar. Acreditam, as autoras, que buscar entender os vários elementos que constituem a ação dos sujeitos em seus contextos vividos é fundamental para a compreensão daquilo que se pesquisa.

Mas, como definir, afinal, quem são os participantes? Quem exerce a docência no ensino a distância? Além do professor universitário, seria o tutor<sup>2</sup> também um docente? Exercê-lo-ia a docência que esta pesquisa se propõe a investigar? Frente a estas questões, decidi, com minha orientadora, realizar entrevistas com os docentes universitários de cursos de pedagogia a distância, e também trazer para este estudo vozes de outros sujeitos que estão envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem como: coordenadores pedagógicos, tutores e estudantes.

---

1. As autoras realizaram pesquisa em educação, no México, orientadas por perspectivas teórico-metodológicas, voltadas para os estudos sobre pesquisa participante e sobre a etnografia. Embora o presente estudo não se constitua em uma pesquisa participante e utilize apenas alguns princípios advindos da perspectiva etnográfica, a contribuição das autoras para inspirar e delinear a opção metodológica da pesquisa, aqui apresentada, está na importância que atribuem a heterogeneidade da realidade cotidiana produzida por sujeitos históricos, a ser documentada.

2. Conforme explicitado no capítulo anterior, embora os tutores não sejam considerados como docentes, eles exercem atividades que no ensino presencial seriam realizadas pelos docentes.

Tanto os docentes universitários, quanto os coordenadores, os tutores e os estudantes pesquisados, foram selecionados dentro da abrangência de duas instituições de ensino superior privadas (denominadas neste estudo como A e B) que oferecem o curso de pedagogia a distância na região do Grande ABC.

O núcleo central de dados configurou-se, pois, nos depoimentos orais especialmente dos profissionais inseridos na docência. Os pressupostos da história oral (HO) deram sustentação aos procedimentos adotados, uma vez que essa abordagem oferece um conjunto de orientações para o desenvolvimento de uma pesquisa que tenha como principal fonte documental o depoimento oral e que “busque valorizar o testemunho de pessoas que vivenciaram ou vivenciam as situações e os problemas enfocados pela pesquisa” (GUEDES-PINTO, 2002, p. 96).

Por meio dessa metodologia, os dados geralmente são obtidos por intermédio de longas conversas com pessoas que, em seus relatos orais, registram a memória viva, a perspectiva peculiar em relação a fatos muitas vezes não registrados por outros tipos de documentos, ou ainda, a fatos cuja documentação se deseja complementar ou tratar por um outro ângulo.

Embora na HO os depoimentos orais se constituam na principal fonte da pesquisa, isso não significa poder dispensar outras fontes documentais sobre o tema. No caso do estudo apresentado foram consideradas, também, outras fontes documentais como os registros de observação de teleaulas, informações disponibilizadas nos sítios das instituições de ensino superior pesquisadas e a legislação vigente sobre a EAD.

Outro aspecto importante é que a história do tempo presente é a perspectiva temporal por excelência da HO, pois, implica lidar com testemunhas vivas, presentes no momento do desenrolar dos fatos selecionados para os estudos. O pesquisador, neste caso, pode ser contemporâneo de seu objeto o que, de acordo com Chartier<sup>3</sup> (2006, p. 216), “partilha com aqueles, cuja história ele narra, as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais”. Segundo o autor, essa falta de distância entre aquele que pesquisa e seu objeto, ao invés de representar um inconveniente, pode ser um aspecto importante para um melhor entendimento da realidade estudada.

Por outro lado, o fato de a HO lidar com o tempo presente, traz para o pesquisador “uma dose a mais” de responsabilidade e compromisso. A esse respeito, a historiadora Amado (1997) frisa que o fato de conversar com depoentes vivos implica que tudo o que se escrever ou se

---

3. Apesar de Chartier não ser um pesquisador da linha da HO, ele dialoga com essa perspectiva de pesquisa.

afirmar acarretará consequências, para os informantes, que nem sempre serão benéficas, uma vez que as entrevistas podem originar revelações que os comprometam, já que aquele que narra, no calor da emoção, nem sempre controla os próprios dizeres. Esse é um alerta sobre a ética na pesquisa que nos convoca a nossa responsabilidade como pesquisadores.

O historiador italiano Portelli (1997), em sua conferência sobre a ética na história oral, argumentou que uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na HO é o respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo. Nas palavras de Portelli (1997, p. 17), “cada pessoa é um amálgama de grande número de histórias em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de peritos iminentes, contornados e por pouco evitados”. O historiador defende que a arte de ouvir exercida pelos historiadores orais se baseia na premissa de que todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência, uma vez que cada entrevista é importante por ser diferente de todas as outras. Colocar-se, portanto, flexível em relação à pauta planejada, para incluir não só o que se acredita querer ouvir, mas também, o que o entrevistado quer contar, é uma atitude orientada pela HO.

Assim, as entrevistas dessa pesquisa organizaram-se em torno de um roteiro de questões consideradas relevantes para o esclarecimento do problema e formuladas para este estudo. Esse roteiro<sup>4</sup> não era entregue aos entrevistados, tampouco, lido literalmente. Teve como principal função nortear minhas intervenções e apontar para a necessidade de aprofundar determinados aspectos. Foram elaborados três roteiros distintos que consideraram os diferentes lugares sociais ocupados pelos entrevistados na sua relação com a EAD: docentes universitários e coordenadores pedagógicos, tutores e estudantes do curso de pedagogia. Para a construção dos diferentes roteiros que orientaram o desenvolvimento das entrevistas, levei em conta a importância de buscar conhecer a trajetória de cada um dos depoentes até o momento de seu ingresso no universo da EAD; conhecer suas práticas cotidianas, a rotina que envolve seu trabalho na EAD ou sua participação como aluno; seus modos de fazer; desafios encontrados e modos particulares de lidarem com eles.

No entanto, não se constituiu em um roteiro rígido, único a ser seguido, mesmo porque, a cada entrevista realizada, como resultado da escuta atenta e da reflexão tanto sobre as informações obtidas, mas principalmente, sobre minha própria postura como entrevistadora,

---

4. Foram elaborados três roteiros diferentes para orientar as entrevistas: para os docentes, para os tutores e para os estudantes. Os respectivos roteiros seguem em anexo (II, III e IV).

outros questionamentos e outras formas de intervenção foram sendo incorporados nas entrevistas subsequentes.

Sobre esse aspecto, Cassab e Ruscheinsky (2004, p. 16), em seu artigo sobre a metodologia da HO, afirmam que “é importante a postura ‘aberta’ do pesquisador e seu modo de formular as questões, em momentos ‘certos’, o que depende não somente de sua experiência, mas dos conhecimentos acumulados ao longo do processo da pesquisa”. Em uma das primeiras entrevistas realizadas, observei que minhas frequentes intervenções, ora para comentar o que havia sido dito pelo entrevistado, ora para perguntar algo que despertou minha curiosidade, acabou por truncar um pouco sua narrativa. Acredito que por ser uma das primeiras entrevistas, a necessidade de aproveitar bem o momento acabou gerando certa ansiedade de minha parte. A escuta posterior da gravação desse diálogo me permitiu retomar minha postura nas entrevistas posteriores de modo a evitar interromper a narrativa do entrevistado, apenas aproveitando os momentos de pausa para introduzir uma questão provocativa, ou ainda, para instigar a continuidade de sua narrativa. Os exemplos a seguir expressam um pouco essas constatações que tive ao fazer as transcrições:

Laura (estudante): *A tutoria exerce um papel importante de confiança no curso.*

Eliana: *Como assim?*

Laura (estudante): *É [...] de nós sentirmos que existe um outro lado que está funcionando, que nós estamos amparadas, que estão olhando para nós, que estão dando valor porque se não houvesse essa outra via, [...] então, a gente se sentiria mesmo abandonados.*

Nádia (docente e coordenadora pedagógica): *Quando eu abro a mensagem, o bom dia do aluno, o jeito como ele me cumprimenta, eu já sei se ele tem vontade de criticar o curso, entendeu?*

Eliana: *Consegue perceber isso?*

Nádia (docente e coordenadora pedagógica): *Ah sim! Ooooooi professora (um oi comprido), ooooooi professora! Quando usam caixa alta sei que estão gritando. [...] a forma como escrevem, então, o aluno põe assim “prezada coordenadora, não dá mais, no polo acabou a luz, ou a teleaula não estava legal”, então, é desse jeito [...] É diferente quando o aluno escreve assim “oi querida coordenadora”...*

Deise (docente): *Acho que o grande desafio é enfrentar a câmera e eu percebi que assim eu tive que mudar muito a minha postura mesmo, meu modo de falar o que acabou ajudando no presencial.*

Eliana: *É? O que, por exemplo?*

Deise (docente): *Por exemplo, logo que eu comecei a dar aula eu tinha muitos desses cacoetes do tipo “ah...” , “é...”, a primeira aula que eu me assisti eu*

*acabei me corrigindo muito, então, isso eu achei que ajudou. Mas, assim, saber lidar ali é algo que tem que ser treinado, né. A câmera, com a luz, o digital, são tecnologias...*

Apesar de reconhecer que as intervenções provocadas por mim obtiveram respostas satisfatórias, que explicaram minhas dúvidas, curiosamente, constatei que as entrevistas que mais fluíram foram aquelas nas quais minhas intervenções foram as mais breves ou até mesmo do tipo “não verbal”: olhar atento, curioso e apenas um “aham aham” para mostrar que compreendi o que estavam me dizendo naquele momento da conversa.

Os encontros eram agendados com os depoentes, que sugeriam data e local mais propícios para eles. Tanto os docentes, quanto os coordenadores pedagógicos e tutores, preferiram que as entrevistas ocorressem no espaço da instituição onde atuam. Assim, pelo fato de não ser um espaço neutro, mas no interior da instituição cujo trabalho desenvolvido seria narrado pelo entrevistado, apenas ficava atenta para que o lugar específico em que a entrevista ocorresse garantisse privacidade tanto para a depoente, quanto para a entrevistadora. Em uma das situações, a tutora elegeu para conceder a entrevista, o espaço da biblioteca da escola. Quando lá chegamos, observei que naquele lugar, nossa conversa poderia ser ouvida por alunos e funcionários que ali desenvolviam outros trabalhos. Então, expus à tutora minha preocupação e escolhemos desenvolver a entrevista em uma sala de aula que estava desocupada. Com os estudantes pesquisados, as entrevistas ocorreram em locais diferentes. A estudante Laura escolheu sua própria residência e Artur, uma sala localizada na Secretaria de Educação onde trabalha como oficial administrativo.

Uma das entrevistas, apenas, ocorreu sem que tivéssemos combinado previamente. A professora Márcia não havia agendado entrevista comigo, mas ocorreu de ela entrar na sala dos professores da instituição A, enquanto a professora Sandra realizava seu depoimento. Ao ouvir as questões trazidas pela entrevistada, a professora Márcia, que naquela noite iria ministrar sua primeira teleaula, acabou dialogando conosco sobre os assuntos abordados pela colega. Eu avisei que estava gravando e que se tratava de uma pesquisa de mestrado sobre docência a distância e que por mim, suas intervenções só enriqueceriam meu trabalho. Ela fez várias perguntas sobre o trabalho e compartilhou conosco sua ansiedade com o que viria pela frente e as formas como buscou preparar-se para os desafios que enfrentaria a partir daquela noite. Achei interessante considerar suas falas nesta pesquisa uma vez que a professora autorizou-me a isso.

Ao longo da experiência de trabalho com a perspectiva da história oral, compreendi que nem tudo o que ocorre no encontro entre pesquisador e depoente pode ser planejado e controlado. Nesse episódio relatado, embora não tivesse antecipado a entrada da professora Márcia na sala onde realizávamos a entrevista, foi muito importante avaliar, naquele instante, a riqueza que essa situação poderia trazer para este estudo, o que me permitiu favorecer o intercâmbio entre a professora mais experiente, Sandra e a professora iniciante, Márcia. Assumi, na condição de entrevistadora, o papel de mediadora entre ambas para que pudessem intercambiar as angústias frente aos desafios colocados na situação de teleaula, de um lado, e por outro, as táticas utilizadas para lidar com esses desafios.

No início de cada entrevista, eu me apresentava, contando brevemente minha trajetória profissional, apresentava o tema e objetivos da pesquisa, e compartilhava as questões que me mobilizaram para esse estudo.

Inicialmente, uma questão disparadora era lançada com o objetivo de provocar o entrevistado a contar sobre sua trajetória profissional até seu ingresso como docente na EAD. Enquanto a narrativa se desenrolava, eu buscava realizar intervenções para incentivar sua fala, para pedir que explicasse melhor algo que não deixou claro, para provocá-lo a desenvolver um ponto abordado brevemente. Assim, conforme afirmam Cassab e Ruscheinsky (2004, p. 15), um dos elementos fundamentais para o trabalho que se pauta na metodologia da HO é a relação entre entrevistador e entrevistado no sentido de se estabelecer uma real parceria entre ambos. Em duas situações vividas por mim, ocorreu de os entrevistados iniciarem a conversa comigo compartilhando questões familiares que minutos antes haviam tomado conta de suas preocupações. Embora estivéssemos tendo um primeiro contato naquele instante, sem que houvesse, portanto, um vínculo que justificasse o compartilhamento de questões pessoais, essa conversa inicial, cujo conteúdo, ainda que não fizesse parte do interesse da pesquisa, favoreceu uma aproximação e descontração entre pesquisadora e depoente, condição importante na constituição de parceria mencionada por Cassab e Ruscheinsky (*idem*).

Guedes-Pinto (2002, p. 100), em seu estudo sobre as trajetórias leitoras de professoras alfabetizadoras, para o qual utilizou a HO como referencial teórico-metodológico, explica que uma especificidade dessa metodologia diz respeito à forma como a entrevista é tratada e analisada. O trabalho de transcrição, que resulta na elaboração de um texto escrito, é considerado uma construção coletiva, na qual pesquisador e pesquisado são co-autores.

As entrevistas desenvolvidas foram gravadas com a autorização dos depoentes<sup>5</sup> e, após, transcritas e reproduzidas em um CD. A transcrição demandava ouvir mais de uma vez o mesmo depoimento e várias retomadas a um mesmo trecho para confirmar falas menos audíveis. Esse trabalho se constituía em situação de reflexão sobre o desenvolvimento da entrevista, principalmente, sobre o tipo de intervenções realizadas, por mim, e os efeitos produzidos. Finalizada a transcrição e gravação em CD, procedia a entrega do material ao entrevistado para que ele, após sua análise, desse seu parecer, no sentido de confirmar as afirmativas feitas, ou de solicitar modificações que julgasse necessárias. Nessa situação de devolutiva do texto ocorreram elogios à forma como a entrevista foi transcrita, e também pelo fato de eu ter entregue o material a eles. Essas manifestações foram encaminhadas a mim por *e-mail*:

*Oi, Eliana, que fôlego pra transcrever tudo, heim?  
Parabéns pelo trabalho. Tenho certeza de que o resultado final será excelente,  
envie-me uma cópia quando terminar estou curiosa para conhecer o todo. Deise*

*Olá Eliana,  
Recebemos, sim, a sua documentação, inclusive, foi muito elogiado por mim,  
pela Priscila e pelas professoras. O seu trabalho, com certeza, não por nossa  
contribuição, mas pela sua capacidade, capricho e empenho, será brilhante. Os  
meus parabéns pela sua pesquisa e conte conosco para o que precisar.  
Selma*

Alguns, no entanto, se mostraram surpresos e até um pouco decepcionados com suas próprias falas: por constatarem as repetições, interrupções, ideias não concluídas e outras marcas da oralidade que se evidenciaram na transcrição dos textos. Frente a tais manifestações, reafirmei meu compromisso em adequar os discursos orais à linguagem escrita, principalmente quando utilizados na dissertação.

Embora este procedimento de retorno do trabalho para apreciação do depoente seja valorizado pela HO, Amado (1997) defende que há uma troca entre entrevistador e entrevistado que vai além da devolução pelo pesquisador, do produto elaborado a partir das informações fornecidas. A troca ocorre, segundo a autora, porque quando alguém concorda em conceder uma entrevista, o faz por motivos próprios, ou seja, “é um ato voluntário, integrante de um complexo

---

5. No anexo V encontra-se o termo de consentimento para o uso das transcrições da entrevista na pesquisa. Nesse termo, a pesquisadora se compromete a preservar a identidade tanto dos sujeitos entrevistados, como das instituições onde atuam.

universo de interesses e estratégias ao qual, muitas vezes, o historiador sequer tem acesso” (idem, p. 153).

Ainda que os motivos próprios não tenham sido explicitados pelos docentes, tutores e coordenadores que entrevistei, apareceu nas falas desses profissionais uma espécie de defesa sobre seus próprios trabalhos. Elaboraram argumentos para mostrar seriedade nos seus fazeres, configurando o momento da entrevista como uma oportunidade de apresentar seus pontos de vista sobre uma modalidade de educação que se encontra hoje no centro de uma forte polêmica em relação à qualidade do ensino oferecido:

*Nós temos um trabalho intensivo. A comunicação e o atendimento dos alunos, nós e as tutoras tentamos fazer o melhor possível em termos de tempo, de retorno para o aluno: o aluno tem uma dúvida, qual a prioridade? É responder a esse aluno! Os alunos podem perguntar 500 vezes a mesma coisa, você vai responder 500 vezes... (Nádia, docente e coordenadora pedagógica)*

*[A universidade onde trabalha] tem uma política diferenciada das outras universidades que oferecem curso a distância. [...] porque a nossa aula é ao vivo! Não é gravada! Então, se o aluno perder, é como se ele tivesse perdido uma aula no presencial. (Gisele, docente)*

*Mas, o nosso [curso de pedagogia EAD] tem alguns diferenciais: por exemplo, teleaula ao vivo. Então nós não temos uma comunicação com os alunos via play de um equipamento que você põe, liga e desliga o professor. A teleaula é ao vivo! E nessa teleaula ao vivo, o professor interage com os polos. (Nádia, docente e coordenadora pedagógica)*

Pelo fato de a HO ser uma metodologia que privilegia a relação dialógica entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, a abordagem bakhtiniana também apresenta contribuições para a compreensão das interações ocorridas nas entrevistas. O diálogo, segundo Bakhtin (2002), é uma das formas mais importantes de interação verbal, que se configura em uma corrente ininterrupta de enunciados. Todo enunciado nasce a partir de outros enunciados ocupando uma posição responsiva frente aos enunciados que o antecederam: pode concordar, discordar, complementar etc. Ao mesmo tempo, todo enunciado considera os que a ele se seguirão. No contexto das entrevistas realizadas, temos como sujeitos participantes da interação, professores universitários de cursos de pedagogia a distância que, portanto, atuam em uma modalidade desacreditada por grande parte da população, e a entrevistadora, pesquisadora de um programa de mestrado de uma universidade estadual paulista. Acredito, assim como Bakhtin (2002, p. 113) que,

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (grifos do autor)

Um fato que chamou minha atenção ocorreu em uma das entrevistas realizadas no final de 2008. Durante as apresentações, antes mesmo de dar início à entrevista, a coordenadora do curso de pedagogia em EAD mencionou ter participado de uma discussão ocorrida na UNICAMP em um seminário sobre educação a distância,<sup>6</sup> no mês anterior. Segundo a coordenadora, naquele seminário muitas das manifestações dos docentes universitários da UNICAMP se mostraram contrárias ao uso da EAD na expansão do ensino superior. As vozes que predominaram naquele evento foram de repúdio à modalidade EAD. Posto isso, a coordenadora pedagógica, que seria entrevistada, queria compreender qual o sentido e quais objetivos poderiam ter uma pesquisa desenvolvida em uma universidade cujo posicionamento manifestado mostrou forte resistência à educação a distância. Procurei explicar a ela que, apesar de as vozes predominantes no encontro terem manifestado repúdio a EAD, isso não significava que a totalidade de docentes da universidade aderisse ao discurso que lá prevaleceu. Por essa razão, minha pesquisa se alinhava a uma corrente de estudos que considera importante investigar a EAD como uma realidade contemporânea que envolve questões culturais, pedagógicas e políticas. Alertei-a de que seria precipitado generalizar as vozes que mais se destacaram naquele evento.

Acredito que tanto a situação de produção, quanto os laços que se constituíram entre nós no momento da entrevista – pesquisadora e sujeitos entrevistados – influenciaram a maneira como ocorreram as interações, pois, as palavras trocadas nesse contexto ficaram marcadas pelas relações sociais ali presentes. Ou seja, os dizeres estavam impregnados do contexto do momento, do que acontecia a respeito das discussões sobre a EAD.

*Tem instituição que funciona com [o ensino] a distância como se fosse uma editora que produz material, seja digital, seja impresso e vai lá, e oferece um pacote! Faculdade ou universidade forma para alguma coisa. Quem forma,*

---

6. O Grupo de Trabalho sobre Educação a Distância (GTEAD) da Faculdade de Educação da UNICAMP, juntamente com a coordenação de licenciaturas e pedagogia organizaram o “Seminário sobre EAD e a formação de professores” que ocorreu nos dias 23 e 24 de outubro de 2008, como mencionado no capítulo I.

*acompanha, entendeu? [...] é preciso acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Eu acho que esse é o medo que a UNICAMP debateu muito lá, sabe? [...] Eu acho que isso é uma coisa a ser superada, porque eu digo isso: a questão não é mais fazer ou não fazer [EAD], a questão é o como. É isso que é o mais interessante discutir. (Priscila, coordenadora pedagógica)*

Tal como ressaltado por Amado (1997), os sujeitos entrevistados, ao se disporem a participar da pesquisa, ao usarem de seu tempo para falar, também tinham suas intenções de que suas vozes se propagassem. Suas falas se configuraram em uma ativa posição responsiva (BAKHTIN, 2003), a enunciados proferidos não apenas pela pesquisadora, mas para todos que têm questionado a possibilidade de se realizar educação a distância de boa qualidade. Identifiquei nas afirmativas da docente a busca pela legitimidade de seus trabalhos, de suas ocupações no cenário da EAD.

## **2.2 A pedagogia a distância nas instituições A e B**

A escolha de instituições privadas para a seleção dos sujeitos dessa pesquisa se deu em razão dos seguintes motivos:

- Pela constatação de que a expansão dos cursos superiores a distância para a formação de professores tem se dado, predominantemente, no setor privado como foi demonstrado no capítulo I deste trabalho.
- a grande maioria dos professores das escolas da rede pública de ensino municipal de São Bernardo do Campo, onde exerço minhas atividades de orientadora pedagógica, tem sua formação superior realizada em instituições privadas da região, como pode ser constatado pelo levantamento realizado junto a respectiva Secretaria de Educação Municipal, cujos dados detalhados se encontram em anexo.
- na região do Grande ABC os polos de apoio presencial para a realização de cursos superiores a distância disponíveis são apenas os oferecidos por instituições privadas.

Essa escolha se pautou também pelos critérios de facilidade de acesso e pelo fato de eu residir e exercer minha atividade profissional nessa região. No entanto, ao iniciar o levantamento dos sujeitos da pesquisa, deparei-me com um polo de uma universidade sediada no interior de

São Paulo, o que implicou que o trabalho de campo se ampliasse, extrapolando os limites do Grande ABC.

O levantamento dos dados para a apresentação da estrutura e funcionamento das instituições onde atuam os sujeitos entrevistados, baseou-se em um trabalho de campo que compreendeu a busca de informações disponibilizadas em seus próprios sítios, obtidas na observação das teleaulas, que detalharei mais adiante, e coletadas nos depoimentos oferecidos pelos docentes universitários, pelos tutores, pelos coordenadores e pelos alunos de cada uma das instituições.

O objetivo dessa apresentação é o de oferecer ao leitor o contexto em que se desenvolve a docência a distância investigada neste trabalho, contudo, a explicitação das peculiaridades de cada uma das instituições não tem como finalidade estabelecer uma comparação entre ambas. Para tornar mais claro como se articulam os profissionais e como as tecnologias da informação e comunicação são utilizadas em cada um dos contextos, buscarei trazer informações, primeiramente, a respeito da instituição A e, em seguida, da instituição B, embora em muitos aspectos se assemelhem, há algumas diferenças que considero importante realçar.

## **Instituição A**

O curso de pedagogia a distância inclui em sua rotina uma aula presencial semanal na qual os alunos se encontram nos polos locais para participarem de teleaulas uma vez por semana. Metade do tempo, cem minutos, é destinada para a teleaula e metade do tempo, cem minutos, para a realização da aula-atividade no laboratório de informática, geralmente com propostas de atividades em grupo.

A teleaula, nessa instituição, consiste em uma teleconferência, ou seja, a aula ministrada pelo docente é transmitida via satélite, ao vivo, para os alunos, que recebem imagem e som em um aparelho de televisão ou telão. No entanto, os alunos que estão situados nos polos de apoio presencial, podem se comunicar com o docente, que está no estúdio apenas via *chat*. Não há câmeras e microfones nos polos para que os alunos possam também ser vistos e ouvidos pelo professor.

Durante a aula há a possibilidade de interação entre os alunos e o docente para tirar dúvidas sobre o conteúdo que está sendo tratado e para responder às questões propostas aos

estudantes nos polos. As dúvidas e as respostas dos alunos são enviadas ao estúdio de transmissão por meio de um *chat*. No estúdio, um outro profissional, recebe todas as questões dos polos e as reorganiza para apresentá-las ao docente que, ao vivo, procura responder ou comentar as contribuições. Na instituição A, quem assume essa função de receber as questões dos polos por meio do *chat*, é um tutor.

Segundo a coordenadora pedagógica que atua nessa instituição, esses momentos de pausa, além de objetivarem a interação entre os alunos e entre eles e o docente, também têm a função de oferecer um momento de descontração, pois, argumenta que assistir a uma teleaula exige do aluno um alto grau de atenção e concentração. Assim, a coordenação recomenda aos docentes para que planejem uma “pausa” para interatividade a cada vinte minutos de aula, aproximadamente.

Quanto ao ambiente virtual de aprendizagem, a instituição A utiliza-se da plataforma Moodle em que além do fórum e do *chat*, há algumas ferramentas para a realização de atividades, como por exemplo, um espaço que denominam de “envio de arquivos”. Nele, o docente registra uma questão para ser respondida pelos alunos em arquivo Word ou Excel para depois ser enviada ao docente. Uma outra ferramenta consiste em um editor de textos para que os alunos registrem sua produção e enviem ao professor diretamente, sem necessidade de criar um outro arquivo para ser anexado. Também há uma ferramenta que possibilita ao professor deixar textos complementares para leitura dos alunos. O aluno pode ter acesso a eles salvando o arquivo em seu computador, ou então, realizando a leitura na própria tela.

O AVA é utilizado tanto para atividades a serem realizadas durante a semana, como também para os trabalhos em grupo que ocorrem nos encontros presenciais no polo, em horário inverso ao da realização da teleaula, quando os alunos utilizam o laboratório de informática. A instituição A, disponibiliza para os alunos a teleaula gravada em DVD, para que possam revê-la, se desejarem.

Quanto aos papéis atribuídos a cada profissional: o docente é aquele que ministra a teleaula e quem também planeja as aulas, as atividades para serem desenvolvidas no AVA e produz material didático. Nessa instituição ele é denominado também como professor-autor.

A figura do tutor corresponde ao profissional com formação em pedagogia, que interage especialmente pelo AVA, ou seja, não tem contato presencial com os alunos. Atua na instituição e participa de reuniões pedagógicas com os docentes universitários, sendo também reconhecido

na instituição como professor-tutor. Ele é responsável por um grupo de polos para responder as dúvidas, inclusive relacionadas ao conteúdo das aulas, realiza o acompanhamento do *chat* no dia da teleaula, dá devolutivas aos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes e corrige as provas.

Nessa instituição, o profissional que se encontra presencialmente na sala de aula, no polo é denominado monitor e sua função é: coordenar o grupo de alunos, enviar as questões e respostas do grupo ao estúdio por meio do *chat* no momento da teleaula e controlar a frequência na aula presencial. Ao monitor não cabe responder questões relacionadas ao conteúdo das aulas.

Quanto à organização curricular, o curso de pedagogia tem a duração de três anos e sua matriz curricular está organizada em 18 módulos distribuídos por seis semestres, conforme detalhamento que se encontra no anexo VI. Cada um dos módulos se desdobra em três temas que são articulados entre si.

## **Instituição B**

Como na instituição A, há também em sua rotina uma aula presencial semanal na qual os alunos se encontram nos polos locais para participarem de duas teleaulas transmitidas via satélite, ao vivo, uma vez por semana. Nessa instituição, a teleaula consiste em uma videoconferência, ou seja, a aula ministrada pelo docente é transmitida via satélite, ao vivo, para os alunos, que recebem imagem e som em um aparelho de televisão ou telão. Nos polos há também uma câmera e microfone para a comunicação dos alunos com o estúdio por meio de imagem e som transmitidos via satélite. Trata-se de uma via de mão dupla.

Durante a teleaula há a possibilidade de interação entre os alunos e o docente para tirar dúvidas sobre o conteúdo que está sendo tratado, para responder às questões propostas aos estudantes e, a forma de interação mais utilizada entre os polos e o estúdio ocorre, assim como na instituição A, por meio de um *chat*. No caso da instituição B, existe uma organização que envolve a parceria entre dois docentes do curso. Quando um deles ministra a teleaula, o outro assume o papel de coordenar o *chat*, na condição de tutor. Em outro momento, os mesmos docentes invertem os papéis.

No AVA, além do *chat*, há um fórum para discussão de questões planejadas pelos docentes, e outro denominado “minhas dúvidas” e atividades avaliativas. Também se encontram disponibilizados no ambiente, os textos para serem lidos, os *slides* utilizados nas aulas para que

os alunos possam imprimir se desejarem, ou, também, para salvar em seu computador e textos complementares ao assunto discutido na teleaula. Além dessas ferramentas para a interação e para a realização de atividades, há no AVA, canais de comunicação dos alunos com a direção, com a coordenação administrativa, com a coordenação pedagógica, do tipo “fale conosco”.

O docente é responsável por planejar e ministrar a teleaula, produzir o material didático, preparar as atividades. Mas, o mesmo docente assume também a tutoria *on-line*, não só na teleaula, como dito antes, mas também quando coordena o plantão *on-line*, que é um *chat* previamente agendado, e com o objetivo de complementar discussões relacionadas à aula ministrada. Além disso, responde as mensagens dos alunos postadas no espaço “minhas dúvidas”. Assim, o docente nessa instituição é também um tutor interativo em outros momentos.

O tutor local é o profissional formado em pedagogia que se encontra no polo, presente nos momentos em que ocorre a teleaula. É responsável por coordenar o grupo nos momentos presenciais, controlar a frequência, encaminhar perguntas pelo *chat* para o docente no momento da teleaula e corrigir provas dos alunos a partir das orientações do docente. As orientações para a correção das atividades ou provas são postadas pelo AVA por meio de um espaço disponível para o acesso somente dos tutores locais. Trata-se de uma forma de comunicação entre os docentes situados na instituição e os tutores locais de cada polo.

Na instituição B, o curso é desenvolvido em quatro anos de duração, distribuídos em oito semestres. Quanto a matriz curricular está organizada em oito módulos que estão detalhados no anexo VII.

Em alguns aspectos o trabalho do tutor local na instituição B, corresponde ao papel do monitor da instituição A, por se encontrar presencialmente no polo. Porém, na instituição A o monitor não pode se encarregar de responder questões sobre conteúdo ou corrigir provas. Em suma, na instituição A o tutor está distante dos alunos, mas próximo dos docentes universitários. Na instituição B, o tutor local está próximo dos alunos, mas distante dos docentes universitários. Ou seja, identificamos algumas semelhanças e diferenças nas duas instituições sobre o papel a ser desempenhado pelo tutor.

## 2.3 Apresentando os sujeitos

Como já explicitado anteriormente, a escolha dos sujeitos entrevistados partiu dos seguintes critérios:

- Atuar no ensino superior a distância em cursos de pedagogia;
- Atuar em instituição privada de ensino superior com polo na região do Grande ABC;

Ou:

- Ser aluno do curso de pedagogia na modalidade EAD frequentando polo na região do Grande ABC.

Ao todo foram realizadas onze entrevistas, sendo que um dos entrevistados acumula experiências de docência e de tutoria, e um outro, de docência e coordenação pedagógica, o que implicou que seus depoimentos mesclassem pontos de vista dos diferentes lugares que ocupam no processo de ensino a distância.

Sujeitos entrevistados:

- 4 docentes
- 1 docente que também atuou como tutor
- 1 docente que também atua como coordenador pedagógico
- 1 tutor local
- 2 coordenadores pedagógicos
- 2 alunos

A seguir, realizo uma pequena apresentação desses sujeitos, com o objetivo de informar o leitor sobre o perfil de cada um. A obtenção desses dados se deu por meio da consulta aos currículos lattes disponíveis na internet, pelas informações dadas pelos sujeitos nas entrevistas e por meio de uma ficha<sup>7</sup> que foi enviada, posteriormente, por *e-mail*, para confirmar e/ou complementar os dados levantados.

Ressalto que todos os sujeitos da investigação são identificados por nomes fictícios, quando citados nessa apresentação, bem como em todo o texto da dissertação.

---

7. A ficha de levantamento de dados se encontra no anexo VIII.

### QUADRO GERAL

Nome	Ano de nascimento	Relação com a EAD	Formação acadêmica	Disciplinas ministradas na pedagogia EAD	IES
<b>Nádia</b>	1956	docente e coordenadora pedagógica	1981 – Graduação em pedagogia – PUC/SP 1995 – Mestrado – PUC/SP 2002 – Doutorado – PUC/SP	Currículo, cultura e sociedade	A
<b>Priscila</b>	Dado não obtido	assessora pedagógica e docente	2000 – Graduação em ciências sociais – UNESP 2001 – Especialização em crítica literária - UNESP 2005 – MBA em gerência de projetos – FGV/RJ Mestrado em serviço social em andamento – UNESP (Franca)	Antropologia	B
<b>Selma</b>	Dado não obtido	assessora pedagógica	2003 – Graduação e pedagogia – Centro Universitário de Araraquara – UNIARA 2008 – Especialização em EAD e em gestão educacional – Instituto de Ensino Superior COC Mestrado em educação em andamento – Centro Universitário Moura Lacerda – CUML	Até aquele momento não havia lecionado disciplinas na EAD.	B
<b>Deise</b>	1974	docente	1994 – Graduação em letras – Faculdade de Educação/São Luis 1997 – Especialização em língua portuguesa – Faculdade de Educação/São Luis 2000 – Mestrado em educação escolar – UNESP 2007 – Graduação em processamento de dados – FATEC Doutorado em andamento – PUC/SP	Metodologia do ensino de língua portuguesa	B
<b>Gisele</b>	Dado não obtido	docente	2000 – Graduação em pedagogia – UNESP 2002 – Especialização em psicopedagogia pelo Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP/Ribeirão Preto 2006 – Mestrado em educação escolar pela UNESP Especialização em educação a distância em andamento – Faculdade Interativa COC	Organização pedagógica do ensino fundamental Educação inclusiva Práticas integradoras	B
<b>Sandra</b>	Dado não obtido	docente	Graduada em pedagogia 2002 – Especialização em psicopedagogia – Faculdade de São Bernardo do Campo – FASB 2009 – Mestrado em educação – UMESP	Metodologia da língua portuguesa	A
<b>Márcia</b>	Dado não obtido	docente	2004 – Graduação em pedagogia – Séries iniciais do ensino fundamental e gestão – UMESP 2006 – Especialização em educação especial e inclusiva – Faculdade São Luis – FESL 2007 – Mestrado em educação – UMESP	Educação Inclusiva	A
<b>Andressa</b>	1974	docente e tutora	1994 – Graduação em pedagogia – UMESP 2000 – Especialização em psicopedagogia - UMESP Mestrado em educação em andamento – UMESP	A reflexão da prática docente a partir do estágio	A

<b>Marcela</b>	Dado não obtido	tutora	1988 – Curso magistério em nível médio – Colégio IESA 2006 – Graduação em pedagogia pós-graduação sobre estudos em EAD em andamento – FAENAC – Anhanguera.	Não ministra disciplina (apenas tutoria)	B
<b>Laura</b>	1954	aluna	1980 – Graduação em administração – ESAN 2009 – Pedagogia EAD como sua segunda graduação. Aposentada no serviço público na área de recursos humanos		A
<b>Artur</b>	Dado não obtido	aluno	Cursando pedagogia EAD Trabalha numa Secretaria de Educação de uma rede pública municipal no cargo de oficial de escola.		B

**Quadro 1.** Apresentação dos sujeitos da pesquisa

**Nádia** docente na EAD e coordenadora pedagógica de cursos superiores em EAD

Possui graduação em pedagogia, mestrado e doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Iniciou a carreira, em 1980, como docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Posteriormente, trabalhou na formação continuada de professores compondo a equipe técnica do ciclo básico da Secretaria de Educação do estado de São Paulo – SEESP e da equipe técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE/SEESP. Também atuou como capacitadora pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC/SP. Desde 1995 trabalha no ensino superior como docente em cursos de graduação e pós-graduação. Sua experiência na EAD teve início, em 2005, quando assumiu uma disciplina semipresencial, apesar de naquele momento se posicionar de maneira resistente em relação a educação a distância. Segundo contou-me na entrevista, sua prática de trabalho naquela disciplina possibilitou que ela revisse seu posicionamento, principalmente, pelo fato de descobrir que as interações com os alunos por escrito no ambiente virtual de aprendizagem permitiam tanto a construção de vínculos afetivos como o intercâmbio de ideias de uma maneira não experimentada no ensino presencial. Portanto, a partir de 2006, assumiu a coordenação dos cursos superiores a distância de uma universidade do Grande ABC onde também é docente nesses mesmos cursos.

**Priscila** coordenadora pedagógica de cursos superiores em EAD

Possui graduação em ciências sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Cursou, também, especialização em crítica literária pela UNESP e MBA em gerência de projetos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ). Sua experiência na

docência teve início, em 2000, ministrando disciplinas no ensino médio em instituições privadas de educação. Também trabalhou na gestão de projetos e na coordenação pedagógica das mesmas instituições nas quais foi docente. Desde 2006, atua no ensino superior em cursos de graduação e, em 2007, iniciou na EAD como professora da disciplina de antropologia no curso de pedagogia. Atualmente, é assessora pedagógica dos cursos superiores em EAD e docente desta mesma instituição. Concluiu o mestrado em serviço social pela UNESP de Franca, em setembro de 2009.

**Selma** coordenadora pedagógica de cursos superiores em EAD

Possui graduação em pedagogia e realizou cursos de especialização em EAD e em gestão educacional. Em 2004, iniciou sua carreira do magistério na função de coordenadora pedagógica em uma instituição privada de ensino fundamental e médio. Desde o ano de 2006, atua no ensino superior nas atividades de assessoria pedagógica e, a partir de 2008, passou também a trabalhar como docente em cursos, de graduação, presenciais e a distância nas disciplinas de educação e novas tecnologias e currículos e projetos educacionais e como tutora *on-line* da pós-graduação em EAD. Atualmente, está cursando o mestrado em educação que se encontra em andamento.

**Deise** docente em um curso de pedagogia em EAD

É graduada em letras com especialização em língua portuguesa e, também, graduada em tecnologia em processamento de dados. Concluiu o mestrado em educação escolar pela UNESP de Araraquara. Iniciou a carreira no magistério, em 1996, como professora no ensino médio em escolas da rede estadual, em escolas privadas e no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, CEETEPS. Em 2003, assumiu a direção da uma unidade escolar da rede municipal de Taquaritinga. Sua atuação na EAD teve início, em 1995, quando trabalhou como revisora de material didático em uma instituição de ensino superior do interior de São Paulo. Em 2003, atuava, também, como docente em uma instituição de ensino superior que transformou alguns cursos presenciais na modalidade EAD. Foi, então, que teve sua primeira experiência como docente na educação a distância. Relatou que a presença das TIC na educação foi assimilada por ela com muita tranquilidade já que em sua vida pessoal faz parte de diversas redes sociais como o *orkut*, *facebook*, é “blogueira” e utiliza frequentemente o MSN para comunicar-se. Há doze anos trabalha como docente em cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presenciais e a distância e tem também seis anos de experiência como tutora na EAD. Atualmente, desenvolve

pesquisa de doutorado, na PUC/SP, sobre a relação entre o uso dos *blogs*, fóruns na produção escrita dos alunos.

**Gisele** docente em um curso de pedagogia em EAD

Cursou a graduação em pedagogia e mestrado em educação escolar pela UNESP. Também, cursou especialização em psicopedagogia pelo Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (campus de Ribeirão Preto). Em 2004, iniciou a carreira no magistério como docente na APAE. Tem experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental fazendo parte do quadro de professores efetivos da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Desde 2006, atua como docente no ensino superior, em cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância. Contou que quando foi convidada para ser professora na modalidade EAD ficou em dúvida se essa prática seria compatível com suas concepções de ensino e de aprendizagem e, por isso, aceitou o desafio com certa reserva. No entanto, relatou-me que aos poucos foi percebendo que a EAD é uma forma de democratização do ensino pelo fato de que muitos dos alunos com quem trabalha, não teriam outra possibilidade de prosseguimento nos estudos. Na mesma instituição, onde atua como professora, também coordena o núcleo de apoio ao discente (NAD) e o laboratório de aprendizagem.

**Sandra** docente em um curso de pedagogia em EAD

Atua na área da educação, desde o ano de 1982, sendo a maior parte como professora em educação infantil. Tem experiência na formação continuada de professores, pois assumiu durante 11 anos a função de coordenação pedagógica em uma escola municipal da rede pública de São Bernardo do Campo onde também foi professora. Cursou o mestrado em educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Sua atuação como docente no ensino superior teve início, no ano de 2005, em disciplinas do curso de pedagogia na modalidade presencial de uma instituição privada. Em 2008, foi convidada para ministrar uma disciplina em um curso de pedagogia EAD onde, também, leciona nos cursos presenciais. Sandra relatou que até ingressar na EAD como docente tinha grande resistência à modalidade por considerar que seria um rebaixamento na qualidade do ensino. Revelou, em entrevista, que sentiu muito receio ao aceitar o desafio de atuar na docência em um curso a distância, mas, que sua experiência na área tem modificado sua opinião sobre a EAD, pelas possibilidades de interação com os alunos que tem conseguido efetivar em sua prática.

**Márcia** docente em um curso de pedagogia em EAD

Possui graduação em pedagogia e mestrado pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP e especialização em educação especial e inclusiva pela Faculdade São Luís. Iniciou a carreira do magistério, no ano de 2005, assumindo a direção e administração de uma escola de educação especial da rede privada. A partir de 2007, ingressou como docente no ensino superior no curso de pedagogia e de letras. Sua experiência na EAD teve início, no ano de 2009, para ministrar a disciplina educação inclusiva na mesma universidade onde leciona nos cursos presenciais. Sua atuação como docente na educação a distância teve início exatamente no dia em que me concedeu a entrevista.

**Andressa** tutora e docente em um curso de pedagogia em EAD

Realizou a graduação em pedagogia com especialização em psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Concluiu o mestrado em educação pela mesma universidade. Iniciou a carreira como docente, no ano de 1993, em classes de educação infantil da rede privada. Atuou como assistente pedagógica na produção de materiais didáticos para EAD. Em 2006, ingressou no ensino superior como docente na graduação presencial e na função de tutora *on-line*, de um curso de pedagogia a distância. Três anos depois, em 2009, assumiu a docência de uma disciplina da pedagogia EAD. Atualmente, é professora titular da graduação em cursos presenciais e a distância.

**Marcela** tutora em um curso de pedagogia em EAD

Iniciou a carreira do magistério, em 1988, em uma escola particular de educação infantil. Em 1989, ingressou na rede estadual onde atuou como professora dos primeiros anos do ensino fundamental. Trabalhou durante dois anos em uma escola rural no interior de São Paulo, retornando para o município de Diadema, em 1998. Sua experiência no ensino superior teve início, em 2007, na função de tutora presencial onde se encontra até os dias de hoje. Além do curso de magistério em nível médio e do curso de pedagogia, atualmente, está cursando uma especialização em EAD pela FAENAC – Anhanguera.

**Laura** aluna em curso de pedagogia em EAD

Graduada em administração pela ESAN desde 1978. É funcionária aposentada no serviço público na área de recursos humanos, onde trabalhou durante 25 anos. Iniciou o curso de pedagogia a distância, no ano de 2006, como forma de resgatar um desejo antigo de atuar na

carreira do magistério. Escolheu a graduação na modalidade a distância porque em relação às instituições privadas, estas oferecem valores de mensalidade mais acessíveis do que os mesmos cursos na modalidade presencial. Outro motivo pela escolha do curso em EAD se refere ao fato de poder gerenciar seu tempo na realização das tarefas e conciliar com outras demandas da rotina familiar.

#### **Artur** aluno em curso de pedagogia em EAD

Trabalha na Secretaria de Educação de uma rede pública municipal como oficial de escola, desde 2003. Em 1999, ingressou em um curso superior presencial de ciências da computação, porém, não concluiu, pois, não se identificou com a área. Iniciou o curso de pedagogia a distância, em 2008, com o objetivo de atuar na gestão escolar. Segundo relatou em entrevista, seu interesse não está voltado para a docência, ou seja, não pretende ser professor. Optou pela EAD por considerar que nessa modalidade pode ter maior flexibilidade no uso do tempo destinado às atividades do curso.

## **2.4 O trabalho de campo: observação de teleaulas em momentos presenciais**

Além do levantamento bibliográfico e das entrevistas realizadas, a fim de estabelecer um contato direto com a situação estudada, realizei um trabalho de campo que envolveu a visita a uma das instituições de ensino superior estudadas, a instituição B, onde pude conhecer todos os departamentos envolvidos no desenvolvimento da EAD e observar teleaulas que ocorreram em momentos presenciais, tanto no estúdio, como no polo. Ressalto que nessa instituição, os alunos têm aulas presenciais uma vez por semana, que ocorrem nos polos de apoio presencial, como dito antes. Lá, em uma sala de aula, sob a coordenação da tutora responsável, assistem a duas teleaulas transmitidas ao vivo.

Minha participação nas teleaulas ocorreu na instituição onde realizei as primeiras entrevistas. Fui convidada por uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas para acompanhar a transmissão naquela noite. Pude acompanhar e participar do trabalho no estúdio, o que me permitiu conhecer os bastidores da EAD daquela instituição, que passo a descrever brevemente.

No estúdio em que estive havia duas salas. Em uma delas, havia um cenário com uma lousa eletrônica, que é uma espécie de telão para se projetar os *slides* em PowerPoint e com o uso de um lápis eletrônico pode-se também escrever, desenhar, realizar anotações ou destacar partes do texto projetado. Havia uma câmera de filmagem para transmitir a aula para todos os polos. Em outra sala imediatamente ao lado, separada por uma vidraça e acusticamente isolada, encontravam-se os equipamentos de controle de luz, som e computadores para a recepção das mensagens dos polos.

Uma equipe, de profissionais, com funções diferenciadas atuavam nos bastidores. Havia os responsáveis por operar os equipamentos de luz e som e também por resolver os problemas relacionados à qualidade da transmissão, especialmente, quando recebem mensagens dos polos avisando que o som não está audível, ou a recepção da imagem não está nítida etc. O outro profissional, que é parte da equipe docente, se posicionava em outro computador, cabendo a ele receber as mensagens dos polos que se referem ao conteúdo tratado na aula, e remeter, quando for o caso, para o professor que ministra a teleaula, para que as dúvidas possam ser esclarecidas, ou para que o professor socialize e discuta o comentário feito por quem enviou a mensagem.

Na teleaula, observada daquele dia, a professora abordou o ensino da ortografia. Realizou exposições com o auxílio do PowerPoint e, durante a aula, fez algumas pausas para o que chamam de “interatividade”. A “interatividade” consiste em momentos em que são concedidos alguns minutos para que os alunos nos polos discutam uma questão colocada. Após isso, há uma socialização de respostas ou comentários feitos pelos diferentes polos, ocorrendo assim uma interação em tempo real entre professora e alunos e entre os próprios alunos. Nessa aula específica, a professora planejou também um jogo que todos os polos participaram simultaneamente.

A aula seguinte, ministrada por outro professor, teve como tema a literatura infantil. Seguiu a mesma organização, com as exposições e momentos para a interatividade. A professora que estava comigo no estúdio me informou que desde o início do semestre havia um combinado entre o professor de literatura infantil com seus alunos da pedagogia para que a cada aula um dos polos apresentasse uma experiência de produção de livro infantil com os alunos. Naquela noite, uma professora do polo de Jundiaí apresentou ao vivo, por meio de uma câmera localizada na sua sala de aula, o livro de pano confeccionado por alunos da creche onde atuava como professora. Todos os polos tiveram acesso às imagens da apresentação da professora.

Em outra oportunidade realizei também observação de três momentos presenciais em um dos polos, ou seja, do “outro lado da câmera”. Para tanto, organizei uma pauta de observação<sup>8</sup> que teve como função focar meu olhar em aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa. Diferentemente dos roteiros produzidos para a realização das entrevistas, que orientaram minhas intervenções nas falas dos sujeitos, a elaboração de uma pauta de observação em nada interfere na dinâmica da aula, mas teve a função de planejar minha observação. Para a elaboração da pauta levei em conta a importância de investigar a organização do tempo e do espaço, a dinâmica da teleaula, a coordenação pela tutoria e a dinâmica do grupo.

Entretanto, busquei ter o cuidado de não tomar essa pauta como um instrumento limitador daquilo que eu pudesse ver e ouvir, colocando-me aberta para observar também o imprevisível.

Na minha primeira ida ao polo para a observação da teleaula, minha intenção era também de convidar a tutora para uma entrevista. No entanto, a tutora que acompanha a turma havia faltado. Por essa razão, na sala de aula os alunos permaneceram sob a orientação de um técnico em informática que ali estava para monitorar os equipamentos necessários à recepção da imagem e do som. Nos momentos de interatividade, destinados para a discussão de questões formuladas pelos professores em suas aulas no telão, os alunos não se reuniram em subgrupos como havia sido proposto. Alguns, trios ou duplas, conversavam, no entanto, não consegui saber se a discussão era sobre o tema proposto, ou sobre outro assunto qualquer. Do lugar de onde eu me situava, consegui observar apenas três alunas próximas. Percebi que elas aproveitavam as pausas concedidas pelo professor para conversarem sobre uma situação ocorrida na creche onde trabalham que envolvia seus alunos. Ou seja, usavam as brechas da aula para trocarem experiências em relação ao trabalho que desenvolviam como professoras.

Outros se mantiveram individualmente folheando seus cadernos, ou lendo a apostila do curso. Ao final do tempo destinado para as discussões em subgrupos, o professor retomava a teleaula e alguns polos enviavam suas contribuições para socialização no telão, mas o grupo observado não enviou nenhum comentário ou pergunta. Indaguei-me se isso ocorreu pela ausência do tutor e se, com sua presença e possível intervenção, a participação do grupo teria ocorrido de outra maneira. Para tanto, fiz uma nova observação deste grupo em um outro dia em que a tutora estava presente, quando tive a oportunidade de convidá-la para uma entrevista, ao que ela aceitou. Agendamos, então, para um outro momento. Durante a teleaula, desta vez na

---

8. A pauta de observação utilizada se encontra no anexo IX.

presença da tutora, observei que a dinâmica do grupo não se alterou, isto é, nas pausas para discussão das questões propostas, muitos permaneciam individualmente lendo textos e não houve novamente nenhuma manifestação do grupo em participar da interatividade enviando perguntas ou mensagens ao professor. A tutora aproveitava as pausas para realizar orientações com alguns alunos, esclarecer dúvidas sobre questões relativas ao curso e entregar trabalhos.

## **2.5 Táticas e apropriações da docência na EAD pelos docentes universitários: contribuições da história cultural**

Para problematizar as falas dos entrevistados sobre a docência na EAD, tomei como referência a corrente historiográfica contemporânea que propõe uma outra forma de interrogar a realidade: a história cultural,<sup>9</sup> uma vez que enfoca não apenas os mecanismos de produção dos objetos culturais, como também os mecanismos pelos quais esses produtos são consumidos. Segundo o historiador francês das práticas culturais, Chartier, a história cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (1990, p.16-17).

A história cultural compreende o estudo dos processos com os quais se constrói sentidos. Nas palavras de Chartier (1990, p. 17) as representações podem ser compreendidas como “esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”.

Ferreira (2010, p. 11) em sua pesquisa a respeito das representações de leitura construídas pela literatura infantil, baseada em Chartier, define representação como “metáforas construídas socialmente para significar as condutas de uma comunidade de leitores. Ensinam gestos, comportamentos e finalidades da leitura promovendo a sua legitimação”.

---

**9.** Corrêa (2007) explica que a história cultural tem sua origem associada à escola dos Annales em 1929 com os pesquisadores Marc Bloch e Lucien Leuvre. Inicialmente, propunha que a historiografia se ocupasse por estudos voltados para a construção de uma história social e econômica em oposição a historiografia tradicional, centrada em grandes feitos dos homens ilustres. Em 1940, outros historiadores culturais como Fernand Braudel e Robert Mondrou desenvolveram historiografia voltada para estudos demográficos. Apenas, no final dos anos de 1960 e início de 1970, a história cultural ganha novos contornos pelo aparecimento de temas pertencentes ao domínio da cultura denominada como história das mentalidades. Em um primeiro momento a dimensão cultural era compreendida como reflexo de divisões socioeconômicas, o que se explica pela forte ligação com alguns pressupostos metodológicos desenvolvidos no campo da história socioeconômica. Como forma de recusa ao modo de abordar a cultura até então, Chartier propõe como foco os empregos diferenciados, os usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas ideias.

Não há neutralidade nas formas de perceber o mundo social, pois, as representações são sempre influenciadas pelos interesses dos grupos que as produzem. Isso significa que é preciso considerar o “necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Portanto, os discursos proferidos pelos sujeitos dessa pesquisa estão permeados por suas representações sobre educação a distância, sobre ensino, sobre a docência.

Foram-me úteis o conceito de *apropriação* desenvolvido por Chartier<sup>10</sup> (2001) e o conceito de *tática* apresentado por Certeau (2008). Segundo esses autores existe uma produção subjacente ao ato de consumir. Para eles, as pessoas comuns não se reduzem a consumidoras passivas, elas fazem algo com aquilo que recebem de maneiras diversas e imprevistas, numa pluralidade de usos, concebendo uma multiplicidade de interpretações. Essa produção é muitas vezes invisível, uma vez que não é marcada pela criação de novos produtos, mas pela transformação daquilo que lhe é imposto consumir. Buzato (2007, p. 50) com base em Certeau, explica que “o produto dos consumidores é o *uso* que fazem dos discursos, artefatos, *commodities*, bens simbólicos, instalações e ordenamentos produzidos pela elite”. A esse uso inventivo e criador, Chartier chama de *apropriação*. Para ele, o conceito de *apropriação* pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos.

Certeau (1985, p. 16) chama de *tática*, “a ação calculada ou a manipulação de relações de força quando não se tem algum ‘próprio’ e, portanto, quando estamos, [...] dentro do campo do outro”. As táticas apontam para a habilidosa utilização do tempo, das circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma uma determinada situação em ocasião favorável. Assim, as práticas de *apropriação* envolvem ações táticas. É importante mencionar aqui que Chartier se utiliza dos estudos de Certeau em suas afirmativas.

A opção em apoiar a análise dos dados nesses conceitos teve como pressuposto que, para além das condições técnicas que a modalidade EAD coloca, e principalmente, para além das forças econômicas e políticas responsáveis pela expansão do ensino superior a distância, no

---

**10.** O conceito de *apropriação* surge também nas obras de Michel Foucault para “descrever todos os diapositivos que tentam controlar a difusão e a circulação dos discursos, estabelecendo a propriedade de alguns sobre o discurso por meio de suas formas materiais” (CHARTIER, 1999, p. 67). O conceito de *apropriação* também foi utilizado por Certeau com o sentido de tomar para si a seu modo os produtos culturais impostos por uma ordem dominante. Chartier tomou de empréstimo o conceito de *apropriação* proposto por Certeau e o desenvolveu por meio de seus estudos sobre a cultura escrita e a relação do sujeito leitor com os textos.

cotidiano das instituições, os docentes universitários têm experimentado o exercício da docência nessa outra configuração que utiliza novos aparatos da prática formadora, e que se organiza de modo específico. A docência na EAD é, portanto, marcada por apropriações por parte dos sujeitos envolvidos, que no enfrentamento aos desafios encontrados, buscam formas de viver da melhor forma possível a ordem estabelecida para essa modalidade de ensino.

A aproximação com as maneiras de fazer dos docentes universitários por meio de seus relatos e do trabalho de campo, permite compreender de que forma colocam em prática sua tarefa de ensinar, que desafios identificam e que táticas utilizam a fim de se apropriarem desse outro lugar, especialmente, por tratar-se de uma modalidade de ensino cujas fronteiras que a distinguem da cultura escolar<sup>11</sup> presencial não são tão precisas.

---

**11.** Tomo como referência o conceito de cultura escolar proposto pelo historiador Dominique Julia (2001), que a considera formada por um conjunto de normas que define os saberes a ensinar, as condutas a imprimir, e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses saberes e incorporação desses comportamentos. Os principais elementos da cultura escolar são: os professores, os gestores da escola, os alunos e suas famílias, os planos de trabalho, a sala de aula, o currículo escolar, os materiais didáticos, a política educacional, os documentos oficiais oriundos do Ministério da Educação e das Secretarias da Educação e, finalmente, o tempo e o espaço escolar.

## Capítulo III

### A perspectiva de quem faz a EAD

Uma vez conhecidos os aspectos que caracterizam a EAD como modalidade de ensino, os aparatos tecnológicos que dela fazem parte, sua estrutura de funcionamento, bem como a polêmica instaurada pela sua implantação nas políticas públicas de educação, especialmente para a formação de professores em nível superior, busco responder as questões que motivaram este estudo e aos objetivos dessa pesquisa.

Neste capítulo, por meio da narrativa de docentes, de coordenadores pedagógicos e de alunos, pretendo trazer elementos que auxiliem na compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes universitários, diante das novas demandas do ensino superior a distância e os modos de apropriação e de reinvenção da docência na EAD.

Uma primeira constatação que se destaca, ao nos voltarmos aos depoimentos, é que a docência tem se dado no contexto da EAD em meio a um clima de descrédito por parte da sociedade em relação a essa modalidade, o que se verifica nos discursos dos entrevistados.

A docente Nádia, em sua fala inicial afirmou que era muito resistente a EAD, pois, considerava que a formação de professores sofreria um rebaixamento em termos de qualidade ao ser realizada a distância. Inicialmente, a universidade, onde trabalha, introduziu disciplinas semipresenciais em seus cursos presenciais, para, posteriormente, implantar cursos efetivamente a distância. Ela relembra:

*Em 2005, a coordenadora do curso de pedagogia presencial me chamou e falou: 'Nádia, eu preciso começar a inserir disciplinas semipresenciais. [...] eu preciso fazer, porque isso está virando, inclusive, uma política dentro da instituição, todas as faculdades terão disciplinas semipresenciais' [...] Eliana, eu não tinha absolutamente nenhuma afinidade [...]. Eliana, eu tinha pavor [...] E eu falava 'gente do céu, imagina fazer uma disciplina a distância! O que é isso?' E a faculdade começou com um incentivo, pra gente começar a fazer cursos, sabe? Cursos a distância, pra gente entender o ambiente virtual, e como é que você faz uma aula a distância, semipresencialmente. Eu falei: 'isto não vai dar certo! [...] Porque eu tinha muita resistência [...] Eu falei: 'nossa, como é esse negócio a distância? Gente, como é que é isso? Se no presencial eu tenho problema de comunicação com os alunos!' [...] Eu já não dou conta de me comunicar, eu já não dou conta de olhar no olho. Porque todo mundo fala 'tem que ter olho no olho'. Eu estava lá presencialmente e não tinha olho no olho com todos os meus alunos, você entendeu? (Nádia, docente e coordenadora pedagógica)*

Conforme o relato da professora Nádia, mesmo em sua experiência no ensino presencial a relação mais próxima com os estudantes universitários era prejudicada em função do grande número de alunos em uma mesma sala de aula, ou seja, a relação presencial, por si só, não garantia a interação desejada. Considerava, então, que essa situação seria agravada na modalidade EAD, pelo fato de não estarem em um mesmo espaço, sem um contato “*olho no olho*”.

Para Sandra, também a questão da interação na EAD colocou-se como um problema, ou seja, assim como Nádia, iniciou o ensino a distância com certo descrédito sobre a própria modalidade.

*Eu tinha alguns mitos comigo. Eu criticava a educação a distância! Eu dizia assim: ‘era só o que faltava mesmo pra educação! A educação já está sucateada!’ Eu dizia isso, eu assumo! Está sucateada! Os professores [formados nos cursos de pedagogia ainda que presenciais] estão indo pra sala de aula fracos em embasamento teórico e de um modo geral, cultural... Educação a distância? Como vou garantir que o sujeito esteja lá prestando atenção, ouvindo, acompanhando, interagindo, comigo e com o conteúdo? (Sandra, docente)*

Os dizeres dessas professoras me levam a hipótese de que sua inserção na modalidade se deu, em grande parte, por uma imposição da atual conjuntura em termos dos rumos que a educação vem tomando, e das oportunidades de trabalho docente nas universidades nos novos tempos: “*isso está virando inclusive uma política dentro da instituição, todas as faculdades terão disciplinas semipresenciais*”, ou seja, aderir ou não aos projetos em EAD das instituições onde atuam pode ter sido, ao menos no nível imaginário, o divisor de águas entre permanecer ou não em suas atividades docentes, ampliar ou não, seus horizontes profissionais.

No caso dos estudantes, aparece em seus dizeres a imagem negativa a respeito do fato de o curso a distância não receber o mesmo *status* de um curso presencial, sendo visto como um curso de “segunda classe”, que supostamente teria uma menor exigência de dedicação e aprofundamento por parte dos alunos. A estudante de pedagogia Laura, por exemplo, contou que sempre desejou ser professora embora sua vida profissional a tenha conduzido durante muitos anos, para uma carreira administrativa junto a um setor de recursos humanos de uma prefeitura municipal do ABC. Quando tomou conhecimento de que uma universidade localizada em sua cidade estaria oferecendo o curso de pedagogia a distância, relatou sentir-se contemplada, já que sua rotina diária não permitiria a frequência em um curso presencial, além do valor da mensalidade, que, segundo Laura, era inferior para os cursos EAD daquela instituição. Deu início

ao curso de pedagogia, no entanto, suas inquietações se dirigiam ao fato do curso a distância não receber o mesmo prestígio de um curso presencial:

*Passei a conviver com um grupo que queria aprender, o que é interessante, porque quando a gente fala de ensino a distância nos dá a sensação de que ele está tapando um buraco... ah! as pessoas correm lá porque querem um certificado... (Laura, estudante)*

Suas preocupações foram minimizadas quando soube que o certificado omitiria a modalidade na qual o curso seria realizado:

*Eu acabei me inscrevendo, achei interessante a proposta até porque eu procurei saber detalhes, foi-me informado, e hoje está confirmado, que o certificado vai vir como se fosse presencial, porque o peso é o mesmo, as matérias são as mesmas, a abordagem é a mesma, claro, em uma outra dinâmica, mas, como [se fosse] presencial, se atribui o mesmo peso... (Laura, estudante)*

O fato de no certificado de conclusão do curso omitir-se a informação de que se trata de uma graduação realizada a distância, o que causou alívio à estudante Laura, é revelador de uma estratégia utilizada pela universidade para valorizar, ou melhor, não denegrir a imagem do curso por ter sido realizado a distância. Ou ainda, uma estratégia de venda.

Essa imagem negativa da EAD presente nos discursos dos próprios alunos foi relatada pela coordenadora Selma. Ela afirmou que, uma parcela dos alunos que optam por essa modalidade o faz por acreditar que haverá menor necessidade de dedicação e estudos:

*A gente percebe, assim, que os alunos, quando entram, eles vêm com essa imagem. Então, a educação a distância, ela ainda tem essa característica das pessoas imaginarem que é fácil, que é aquele antigo curso vago... (Selma, coordenadora pedagógica)*

Nos fragmentos, anteriormente transcritos, identificamos referências a um imaginário social que repudia ou desclassifica o ensino por meio da EAD “das pessoas imaginarem que é fácil”, “tapando um buraco”, “era só o que faltava mesmo pra educação!”. Tais considerações, manifestas em seus dizeres, podem ser compreendidas como um reflexo da polêmica veiculada na mídia e disseminada nos cursos presenciais sobre as resistências diante da EAD. Sandra e Nádía iniciaram suas atividades docentes na modalidade carregando consigo as representações que associam a EAD a baixa qualidade no ensino, traduzido em seus dizeres, como uma

modalidade que não favorece, ou ainda, não permite que os diferentes sujeitos envolvidos possam interagir: “*como vou garantir que o sujeito esteja lá prestando atenção, ouvindo, acompanhando, interagindo comigo e com o conteúdo?*” Acredito ser este um primeiro desafio enfrentado por essas docentes nessa modalidade, ou seja, lidar com o conflito interno de se engajar em um projeto de educação a distância sem convicção sobre as possibilidades reais de se ensinar a distância, e, portanto, poder formar professores nesse contexto.

Do mesmo modo, Gisele contou-me que quando foi convidada a trabalhar como docente na EAD aceitou apenas para conhecer a modalidade, mas que até então, preocupava-lhe se seria compatível com sua concepção de ensino:

*Quando eu fui convidada a trabalhar eu aceitei assim como uma experiência, porque eu não sabia se eu ia gostar se iria casar com a minha concepção de educação e aí conforme eu fui trabalhando eu fui percebendo que é um processo de democratização de ensino, a universidade a distância. (Gisele, docente)*

Os dizeres apontam para representações que se direcionam a uma visão negativa da EAD, em que ela é inserida em um campo ainda desconhecido, que pode conter ameaças à área da educação. Suas falas indicam receios e desconfianças com essa modalidade de ensino. Mostram o quanto as representações em torno do que vem a ser EAD levam a uma atitude de dúvida. Como afirma Chartier (1990), as representações são formas de ver, de pensar, de sentir, coletivos ou individuais, que se inserem em um campo de concorrências e de competições, em um campo de disputa que envolve interesses sociais, imposições e resistências.

Como forma de justificar sua descoberta, ela relembra:

*Um aluno entrou no plantão [da tutoria on-line] pra conversar [...], pra discutir um texto, mas ele pediu licença que ele precisava guardar o caminhão dele e depois voltar pro plantão. Ficamos impressionadas porque quando é que um caminhoneiro cursaria um curso superior aqui no Brasil? A EAD é uma forma de democratização... (Gisele, docente)*

O desafio para Gisele parece não estar tão fortemente voltado para a questão das interações, uma vez que este aspecto não foi ressaltado como um desafio. Segundo Gisele sua dúvida se voltava para o fato de não saber se o trabalho desenvolvido na EAD iria “*casar com sua concepção de educação*”, mas que acabou “*percebendo que é um processo de democratização de ensino, a universidade a distância*”. Suas inquietações iniciais sobre a EAD se voltaram para as políticas públicas que têm incentivado programas de expansão do ensino

superior em EAD. No discurso de Gisele evidencia-se a apropriação do discurso oficial propagado de que a EAD é uma forma de democratização de acesso ao ensino superior.

Como forma de defesa ao trabalho que desenvolvem, os profissionais entrevistados ressaltaram em seus depoimentos uma valorização da instituição em que atuam pelo fato de ambas oferecerem teleaulas ao vivo que acontecem semanalmente. Argumentam que esse modelo de ensino a distância, que inclui nos momentos presenciais<sup>1</sup> semanais a teleaula ao vivo, se trata de um diferencial entre as diversas instituições que realizam ensino a distância.

*O nosso [curso] tem alguns diferenciais: por exemplo, teleaula ao vivo. Então nós não temos uma comunicação com os alunos via play de um equipamento que você põe, liga e desliga o professor. A teleaula é ao vivo! E nessa teleaula ao vivo, o professor interage com os polos. Ele consegue ouvir todos os alunos e responder todas as questões colocadas durante sua teleaula? Não! [...] Durante a teleaula o professor trabalha 100 minutos, [...] os alunos estão nos polos. O nosso encontro presencial é uma vez por semana. Toda quarta-feira à noite os nossos polos estão com todos os alunos lá. É obrigatória a presença. O aluno tem controle de frequência etc. Então, nesta noite o professor está aqui, está dando a teleaula ao vivo de 100 minutos. Não é corrido, tem uns intervalinhos. Então, passados 15 minutos, 20 minutos da aula [...], aí ele dá uma parada, ele fala: agora vocês vão, nos polos, discutir sobre isso! Fora do estúdio onde o professor está dando a teleaula, no recuo do estúdio mesmo, fica um professor tutor, plugado com todos os polos e, recebendo ao vivo, questões dos alunos e aí, quando o professor volta pra continuar a teleaula dele, o nosso tutor daqui da sede, manda pra uma tela e o professor fala assim: gente, está chegando uma questão do polo de Santos, olha, os alunos estão querendo saber isso..., olha... Entendeu? (Nádia, docente e coordenadora pedagógica)*

*Porque eles têm uma política diferenciada das outras universidades que oferecem curso a distância. [...] porque a nossa aula é ao vivo, não é gravada! Então, se o aluno perder, é como se ele tivesse perdido uma aula no presencial. (Gisele, docente)*

*Porque a gente coloca dentro do mesmo saco todas as graduações a distância, e eu tenho percebido que existe muita diferença de um curso para o outro. Tem cursos que o professor, ele é virtual mesmo, as aulas são gravadas e enviadas para os polos no CD. Então, a interação com o professor fica muito mais complicada. Aqui, eu estou ao vivo e a cores [...] Eu vejo diferença! Porque as questões aparecem, eu pergunto, eu faço questões. Durante a minha teleaula eu tenho duas paradas de dez minutos cada uma. Então, nessas paradas eu sempre coloco uma situação de reflexão pra eles cochicharem, eu procuro, dentro da minha concepção de educação, promover o máximo de interação possível entre o meu trabalho, os textos lidos e os próprios colegas, porque eu acredito que a*

---

1. O Decreto 5.622/2005, que regulamenta o art. 80 da LDBEN, no § 1º, do art. 1º estabelece que “a educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações, estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso”.

*aprendizagem se faz pela interação. Então, evito ao máximo os trabalhos, nas aulas-atividades, individualizados. Procuo ao máximo articular os diferentes saberes, colocar em jogo aquilo que eles sabem. Isso dentro de uma concepção que eu abraço. Proponho situações desafiadoras, instigantes, situações problema. E é assim que eu tenho trabalhado.* (Sandra, docente)

Talvez os docentes tenham dado ênfase a esse recurso da EAD – a teleaula - porque essa situação contenha semelhanças com a cultura escolar presencial. Há uma sala (o estúdio), equipada com uma lousa (eletrônica), de onde o professor ministra uma aula (transmitida via satélite), em tempo determinado, cem minutos, e dialoga com os alunos, que fazem perguntas e tecem comentários sobre a aula em tempo real. Segundo o historiador espanhol Viñao Frago (1995), o tempo e o espaço escolares são dimensões relevantes da cultura escolar, no sentido de que são elementos organizadores que a conformam e definem. É possível, então, admitir que a educação a distância, de fato, rompa com a tradição escolar nessas duas dimensões: o tempo, nem sempre sincrônico, e o espaço geograficamente diferenciado. No entanto, quando ocorre a teleaula, embora os alunos estejam distantes geograficamente, encontram-se conectados em um mesmo tempo, preservando nesta situação, o tempo prescrito e uniforme para todos os alunos. A professora Gisele enfatiza esse componente da EAD como um elemento que aproxima essa modalidade ao tradicional: *“é como se ele tivesse perdido uma aula presencial”*. Nesta observação identificamos o que afirmou Cruz (2009) a respeito da videoconferência, que corresponderia à mídia que mais aproxima a educação a distância do presencial, por possibilitar que os sujeitos, em diferentes lugares, se vejam e se ouçam ao vivo.

Outro aspecto enfatizado nas falas dos docentes se refere à importância que dão aos momentos de interação que, segundo dizem, são possibilitados pela teleaula e que acontecem nos encontros presenciais. Nádia afirma, *“e nessa teleaula ao vivo o professor interage com os polos”*. Já Sandra ressalta a interação promovida por sua aula pelo fato de estar, como diz *“ao vivo e a cores”*. E continua: *“eu procuro, dentro da minha concepção de educação, promover o máximo de interação possível entre o meu trabalho, os textos lidos e os próprios colegas, porque eu acredito que a aprendizagem se faz pela interação”*.

De modo geral, seus dizeres indicam que há uma forte preocupação dos docentes no que diz respeito às formas de interação que, como afirmado por eles, anteriormente, é em parte garantida na teleaula, por traduzir-se em um momento em que é possível um diálogo com os alunos.

Mas, que diálogo é possível de fato? Pelo que pude observar no trabalho de campo realizado tanto no estúdio, quanto no polo de apoio presencial, são destinados de cinco a dez minutos para que os alunos discutam alguma questão. Passados esses cinco ou dez minutos, são socializadas as repostas, ou comentários de alguns alunos, de alguns polos. Outro tipo de interação que acontece são as perguntas, dúvidas enviadas pelo *chat* durante a exposição do docente, que ele socializa e procura esclarecer. Dado o grande número de alunos que assistem a teleaula, as vozes que se fazem ouvir, podem ser tomadas pelo docente como representativas do pensamento dos alunos, uma vez que fica inviável a possibilidade de cada participante poder se fazer ouvir, ou de contribuir com suas reflexões. Tal como afirmado pela docente Deise:

*Porque ali na hora você dá aula pra câmera. Os alunos entram ao vivo pra comentar, a gente passa uma atividade e de qualquer ponto do Brasil podem entrar ao vivo, mesmo assim, é pouco...* (Deise, docente)

No polo de apoio presencial, onde estive para realizar as observações da teleaula, nos momentos destinados para a discussão das questões formuladas pelos docentes, ou seja, nos momentos de interatividade, os alunos não se reuniram em subgrupos como havia sido proposto, tampouco enviavam suas contribuições (perguntas, ou comentários solicitados) para os docentes no estúdio. Alguns aproveitavam o tempo para folhear seus cadernos, para ler a apostila do curso, para tirarem dúvidas com a tutora, ou ainda, como dito, para conversarem sobre situações ocorridas nas escolas onde trabalham, uma vez que muitos deles já atuam como professores. Faziam usos táticos do tempo, criando outras maneiras de ocupá-lo conforme seus interesses e conveniências. Pode-se dizer que as interações aconteciam de fato, como desejavam os docentes, no entanto, não da forma prevista pela universidade.

Se por um lado a teleaula é valorizada pelos docentes e vista como muito importante para a interação professor e aluno e, entre alunos, por outro lado, ela também é citada por eles próprios como fonte de grandes desafios e gerador das maiores angústias.

*Na hora, é ao vivo e a cores não tem jeito. A teleaula tem cem minutos cronometrados. Ela não pode ter um minuto a mais e nem a menos. Cem minutos e corta! Ação e finalização! Cem minutos! Então, por isso, que eu falo que foi uma super aprendizagem para mim, Eliana, porque são competências novas, porque aqui, no presencial, se precisar esticar dois minutos, cinco minutos da minha aula 'Não concluí gente! A semana que vem a gente continua ta bom?', 'Olha, sobraram slides, eu não consegui dar conta...' Na EAD não dá! Porque na semana que vem é outro professor que vem, não sou eu. Entendeu? Então, eu tenho que dar conta daquilo. Por isso é tudo tão*

*cronometrado. É por isso que o diretor do estúdio fica: 'professora faltam cinco minutos e você tem tantos slides'. Eu não falo isso pro aluno, eu estou lendo ali na minha frente em um telão vermelho que ele me coloca e bem grandão ali ó pulsando... Opa! eu sei que eu tenho que dar uma corrida, sintetizar um pouco mais para dar conta nos cem minutos e trabalhar aquele conteúdo. Então, na EAD é tudo condensado! É tudo comprimido! (Sandra, docente)*

*[É preciso cuidar] do que se fala numa aula ao vivo, porque você está exposto demais. Você está falando pra culturas diferentes, pessoas de formação diferentes, você está falando ao vivo pra 5.000 alunos, um volume muito grande, a aula está sendo gravada também, e aquilo vira um documento, entendeu? Então, o nosso professor, ele não fecha uma porta e está entre quatro paredes. Ele está sendo avaliado na aula dele por alunos, por pessoas que assistem a aula dele! Tem outros professores assistindo a aula dele! A coordenação tem acesso a aula dele! A direção tem acesso a aula dele se quiser! Então, esse professor é submetido a um teste constante. A nossa qualificação de professor tem que ser muito alta... (Priscila, coordenadora pedagógica)*

*Era uma coisa totalmente nova na minha experiência. Foi um recomeço. Eu tive que aprender tudo. Eu estou acostumada a dar aula olhando nos olhos. Você sente o aluno, interage, questiona, recebe ali comentários, enfim, o feedback na aula presencial. O contato com o aluno presencialmente era a minha experiência e de repente eu fui convidada a dar aula no estúdio de TV, onde o contato humano que eu tinha era com o câmera que, muitas vezes, coitadinho, nem sabe do que eu estou falando. E assim, ter uma postura corporal completamente diferente, porque sim, a gente aprende tudo isso. É uma outra linguagem é uma modalidade diferente, é um fazer completamente diferente. E eu tive que iniciar aí! Aquela angústia muito grande, um medo do novo, não vou negar isso, o medo, me causou ansiedade, sentimento de insegurança, mesmo com toda a experiência que eu tenho. (Sandra, docente)*

Conforme os dizeres dos docentes, na teleaula é necessário lidar com a gestão do tempo, que é cronometrado: “*não pode ter um minuto a mais e nem a menos*”, junto ao alto grau de exposição, que, além de estar falando para um grande público, “*você está falando ao vivo pra 5.000 alunos*”, a aula é gravada e outros profissionais da instituição têm acesso a ela.

Somado a isso, essa situação de ministrar uma aula dentro de um estúdio também desafia o professor a aprender a conciliar aquilo que sabe, sobre o conteúdo a expor, e, a didática que utiliza para ensinar, com outros aspectos relacionados à linguagem televisiva, como ter que falar olhando para uma câmera, o que exige uma postura corporal diferente da utilizada numa sala de aula convencional. Seguem alguns depoimentos a respeito dessas exigências trazidas pela modalidade EAD:

*Acho que o grande desafio é enfrentar a câmera e eu percebi assim que eu tive que mudar muito a minha postura, mesmo, meu modo de falar o que acabou ajudando no presencial. (Deise, docente)*

*[...] Essa coisa da TV mesmo. A gente tem tido alguns treinamentos a respeito disso, desde maquiagem, tem uma maquiagem especial! Quando tiver ainda alta definição vai ser complicado [risos]. Então, isso é um dos grandes desafios, ficar na frente da câmera... No começo eu tremia muito, agora... (Deise, docente)*

*Na capacitação [o diretor de estúdio falava] ‘Olha lá, professora, tá vendo?’. ‘Mexeu muito a mão, a cabeça...’. ‘Para onde você tava olhando?’. A primeira vez que eu fui no curso dar uma aula, contar uma história, eu olhava, não para a câmera, mas, para ‘o’ câmera, porque eu buscava uma pessoa para ver. Referência do presencial!!! e aí o diretor de estúdio falava assim: ‘Sandra, para onde você estava olhando?’. E eu [respondia]: ‘pro menino!’. ‘Então! Para onde você tem que olhar?’. ‘Onde estão os seus alunos?’. ‘É mesmo, na câmera!’. ‘É aqui, é nessa bolinha!’ Então, são competências novas que nós vamos construindo na prática. Mas, olha, Eliana, é muito gostoso! É muito interessante mesmo! Dá uma ansiedade lascada. Eu acho que a Márcia [professora que iria realizar sua primeira teleaula naquela noite] está numa angústia tremenda!!! A primeira experiência é assustadora... (Sandra, docente)*

Nos dizeres das professoras identificamos o uso de vários referentes específicos ao universo da modalidade EAD: postura corporal, maquiagem, o câmera. E, além disso, identificamos uma fala que é comparativa, que toma como parâmetro as características da modalidade presencial: “*O contato com o aluno presencialmente era a minha experiência e de repente eu fui convidada a dar aula no estúdio de TV, onde o contato humano que eu tinha era com o câmera*”.

Interessante, observar também, que ao mencionarem a formação oferecida pela universidade no sentido de inserir os docentes na nova modalidade de ensino, que coloca tantos desafios do ponto de vista da qualidade, das interações possíveis e desejadas pelos docentes, tal formação se restringiu a uma capacitação voltada para aspectos técnicos e operacionais a respeito de como se portar diante de uma câmera: “*mexeu muito a mão, a cabeça...*”

Outro aspecto que aparece em suas falas se refere a como elas reagem aos desafios trazidos pela aula em estúdio. Seus dizeres apontam para uma postura de enfrentamento positivo para essa nova realidade. Indicam uma forma de apropriação em que elas não só se esforçam para dar certo a teleaula como levam para o presencial esses aprendizados: “*acabou ajudando no presencial*”. Chartier (2001), ao conceituar apropriação, ressalta o caráter subjetivo desse processo. Isto é, mesmo que algumas imposições de gestos e comportamentos venham de fora e

sejam colocados pelas necessidades do novo ambiente de se dar aula, como no caso da EAD, as docentes se apropriam das novas ações e fazem uso delas não só para aquela demanda específica como para outros ambientes. Fazem uso das recomendações recebidas para outras esferas de sua vida profissional que consideram relevantes. Reinventam como diriam Chartier e Certeau, as recomendações e as utilizam, de forma que possam ser mais bem sucedidas em seu trabalho.

Em uma das situações de entrevista com a professora Sandra, realizada na sala dos professores da universidade, houve a intervenção de uma outra professora, que entrou na sala e, como o assunto a interessava, também quis participar e dar depoimentos. Ela iria realizar sua primeira teleaula naquela noite e aproveitou que estávamos falando sobre isso para compartilhar sua ansiedade. Eu avisei que estava gravando a conversa e que ela poderia perfeitamente participar se desejasse. Ela, então, desabafou:

*Eu amanheci ó, congestionada! Congestionada!!! Eu acho que é de fundo emocional, porque eu não tenho nada, não tenho gripe, não tenho nada. É aquela coisa de 'será que eu vou estar bem de voz, de tosse'... (Márcia, docente)*

*Aí eu comecei a ensaiar em casa. No quarto do meu filho tem um espelho enorme e aqui tem outro para cá, então, eu imaginei que aquela, exatamente, seria uma câmera, uma aqui e a outra aqui [mostra as posições imaginárias das câmeras] e aí quando você põe na tela os objetivos e vai assim... (Márcia, docente)*

Embora manifestasse sua preocupação com a dinâmica de ministrar uma aula olhando para uma câmera, a professora dizia que o que mais a angustiava era a rigidez do tempo da teleaula que, como dito pela professora Sandra, é cronometrado. Sua maior preocupação era ajustar o que tinha planejado ao tempo exato de duração da aula. Explicava:

*Mas eu acho que a maior preocupação é o gerenciamento do tempo. Eu acho até que, com a câmera, não há problema! Me deram uma dica assim: pegue aquele aluno que você lembra que está sempre prestando muita atenção nas suas aulas, no presencial, e tente imaginar que você está dando aula para ele. Eu imagino que o meu problema não é a câmera, eu acho que eu não tenho problema nenhum ali. O meu problema é gerenciamento do tempo. Será que eu não vou falar a mais? Porque no presencial, a todo momento eu estou olhando [o relógio] e falo 'bom ainda tenho quinze minutos, ainda tenho tempo de fazer isso'... (Márcia, docente)*

Para auxiliá-la a minimizar sua preocupação, a professora Sandra, que estava ouvindo sua fala naquele momento, compartilhou com ela suas táticas para lidar com o tempo, isto é, para o caso de sobrar tempo da teleaula planejada:

*Sabe o que eu levo, Márcia, eu levo referência bibliográfica. Eu levo livros, se sobra! Comigo nunca sobra porque eu sou muito prolixa, você está vendo, né? [risos]. Eu deixo os livros aqui do meu lado e, se sobra tempo, eu apresento para os alunos, eu tento por assim do lado direito da mesa segurando: olha a Telma Weisz no livro 'O diálogo entre o ensino e a aprendizagem' discute muitas coisas que discutimos na teleaula de hoje e tal, então, o câmara foca aqui, você comenta um pouco sobre o livro, os referenciais, enfim, aquilo que você utilizou. Mas, olha, eu nunca precisei usar, porque acaba faltando. Mas, aquilo lá, de ficar olhando pro relógio, você não vai fazer isso na EAD, você não pode, porque a câmara está lá... (Sandra, docente)*

Certeau (1985), ao apresentar o conceito de tática, destaca que se trata de um fazer que se desenvolve no tempo do outro, dentro do campo de controle do mais forte. A tática, por excelência, não tem um próprio, como explica o autor, ela se realiza na ocasião em que o fraco dela se aproveita. A professora Sandra, ao relatar à colega a respeito de como lidar com o tempo cronometrado da EAD, revela em seu dizer o uso de uma tática que aprendeu a partir da angústia de ter que ministrar sua aula ajustada a uma definição *a priori*.

A experiência de ser filmado ministrando uma aula tem levado, segundo relatos dos professores, a uma situação de autoavaliação, isto é, de terem a possibilidade de se colocar no lugar do outro, para quem é ministrada a aula. Alguns dos professores entrevistados defendem que essa situação tem refletido e se desdobrado na mudança de postura, inclusive, no ensino presencial, onde também atuam como professores:

*Eu acho que essa questão do falar em público, eu acabei me policiando mais. Eu me mudei mesmo como professora pelo fato de eu me ver depois e a hora que a gente se vê, meu Deus! Eu lembro que quando eu peguei as primeiras aulas, então, eu 'ah deixa eu me assistir'... [risos] foi horrível! Cada um tem um jeito de falar. Quando a gente se vê, aí meu Deus! Eu, por exemplo, a hora que eu parava de falar eu fazia assim 'ahhhmm' e esse 'ahhhhhmmmm'!!! Na hora que eu fui me ver, toda hora tinha esse 'ahhhmm', aí eu parei de falar 'ahhhmm', de vez em quando escapa, mas diminuí bem, viu? Numa última [aula gravada] que eu peguei pra assistir, já tinha um 'ahhhmm' só! [risos], então passa! (Deise, docente)*

*É gostoso. Eu também passei por isso. Quando eu recebi o CD com minha aula-teste em vídeo, eu não queria assistir. Ficou um tempão lá em casa e eu ensaiando pra assistir! 'Eu não sei o que eu vou encontrar...' E da primeira vez que eu assisti eu não gostei e aí a segunda a gente já assiste com um outro olhar, um olhar mais maduro, mas crítico, do tipo... 'eu preciso melhorar em*

*algumas questões', aí você vai anotando conforme vai passando o tempo, mas é muito gostoso. As primeiras aulas eu fiquei bem tensa, mas depois, passou!* (Gisele, docente)

É interessante ressaltar que colocar-se no lugar de observador da própria prática, possibilitada pelo fato de a aula ser gravada e disponibilizada ao professor, favorece, conforme os relatos das professoras, a ocorrência de mudanças nos seus modos de fazer: “*Eu me mudei mesmo como professora pelo fato de eu me ver depois*”. Segundo seus dizeres, as apropriações feitas pelos docentes sobre o ensino a distância envolvem a constatação de que a experiência com outros protocolos de ação, implicados a teleaula, como o maior cuidado na forma de se expressar oralmente, tem possibilitado mudanças qualitativas em seus modos de ensinar também em situações presenciais.

Como dito antes, Nádia iniciou a docência na EAD bastante resistente e apreensiva em relação a essa modalidade de ensino. Já lecionava há algum tempo no ensino superior presencial que, devido ao fato das salas de aula serem muito numerosas, impediam uma maior proximidade entre professores e alunos. Para ela, os desafios relacionados aos modos de interação com os alunos não são exclusivos da EAD:

*O tempo foi passando e o número de alunos na sala foi dobrando e isso era um grande nó no presencial. Você tinha ali, 90 pares de olhos, 80 pares de olhos, e aí como é que você se relaciona com 80? Eu te confesso, Eliana, chegava ao final do semestre, e eu não sabia o nome de todos os meus alunos... Eu não sabia! Porque eu não tinha só uma turma, eu tinha uma turma do 6º, uma turma do 5º, manhã, noturno... percebe? Eu não dava conta nem de saber o nome de todos os meus alunos. (Nádia, docente e coordenadora pedagógica)*

Contou-me que quando a universidade introduziu a EAD, o fez, primeiramente, com algumas disciplinas semipresenciais, organizadas de tal modo que, quinzenalmente, havia um encontro presencial e, quinzenalmente, a aula ocorria por meio do AVA, de maneira alternada. No ambiente virtual, Nádia disponibilizava, por exemplo, um vídeo de domínio público e uma questão para ser discutida no fórum:

*Então você imagina 60, 70, 80 alunos discutindo num fórum? Eu passava horas lendo, e eu via aqueles alunos e eu falava: ‘gente, mas esses alunos são meus? Mas quem é a Rosana? Você entendeu?’ Eu dava aula no presencial e eu falava: ‘Rosana? Mas a Rosana? Onde senta a Rosana? Quem é a Rosana?’ Você entendeu? Eu recebia mensagens ou atividades de todos! E no presencial não! Você tá entendendo? [...] Então, assim, quando eu estava no presencial e*

*que eu abria uma discussão, você ouve quantos em 80, você escuta no máximo a voz de 10! Na semipresencial, eu lia, porque todos tinham que entregar porque valia nota, não tem jeito, aluno é assim: 'vale nota?', 'vale!', então, tem que dizer que valia nota, pra ele participar... e aí, era uma tonelada de coisas, que eu falava gente do céu, eu não vou dar conta... Ficava horas! E aí o que eu fazia: o fórum ficava no ambiente e eu chegava na aula seguinte e começava a comentar. Daí, eu tinha a curiosidade de... porque eu comecei a ouvir a voz, entre aspas, ouvir a voz na escrita de alguns que eu não escutava no presencial. Quem é esse aluno que me fala uma coisa tão maravilhosa assim? Tão articulada assim? Percebe? que eu não percebia do outro jeito. (Nádia, docente e coordenadora pedagógica)*

*No presencial, na hora da discussão há alunos muito inibidos! Eles não abrem a boca! Não é porque ele não quer ou não sabe. Ele tem vergonha de expor o pensamento, porque ele vai dar fora, ele vai falar bobagem, vão debochar... Tem gente que não liga. Tem gente que liga! [...] Às vezes, numa discussão oral, você está falando, o outro se empolga interrompe e tal, na escrita não! Você garante, o ambiente garante o pensamento inteiro do aluno. Tinha gente que postava uma página, duas, três, falando sobre alguma coisa e está lá. Se vão ler tudo ou não nós não sabemos. Se todos vão ler eu não sei... Mas eu lia. E às vezes na classe ele ia falar meia página, modo de dizer, o pessoal ia interromper, porque um fala, sabe assim essa dinâmica? agora, no ambiente não. Está o aluno diante da tela, do teclado, do conteúdo... (Nádia, docente e coordenadora pedagógica)*

Nos dizeres da professora Nádia, sobre as aulas em EAD, é possível identificar aspectos analisados por Vianna (2009), sobre a escrita em ambientes virtuais de aprendizagem, que se referem às vantagens do meio eletrônico atuar como uma proteção da face. A professora identifica esse ponto: “*vergonha de expor o pensamento, porque ele vai dar fora, ele vai falar bobagem, vão debochar*”, e, também, porque nesse espaço de interação, o fato de cada um ter seu turno assegurado, sem que seja preciso interromper o turno do formador ou do colega, minimiza a exposição e favorece a comunicação mais desinibida: “*o ambiente garante o pensamento inteiro do aluno*”. Essas observações da professora Nádia, vão ao encontro das considerações feitas por Vianna (2009).

Outro elemento da EAD que aparece na fala de Nádia se refere à prática de escrita. Apesar de a docente não discutir, especificamente, sobre a quantidade de produção escrita, é possível identificarmos que a prática escrita acontece e flui correntemente na modalidade EAD. Ela diz: “*ouvir a voz na escrita de alguns que eu não escutava no presencial; tinha gente que postava uma página, duas, três, falando sobre alguma coisa e está lá*”. Esses apontamentos, presentes em seus dizeres, revelam a presença maciça de prática escrita nas aulas em EAD.

Com relação ao fórum, não ficou explicitado, para mim, como a participação do aluno, na condição de leitor, é avaliada e acompanhada pelo docente. Em uma situação presencial, o silêncio, ou melhor, a escuta atenta das falas dos outros, também, é uma forma de participação que pode promover aprendizagem. Em um fórum, a participação pela leitura das postagens dos colegas pode ser também uma situação formativa. No entanto, valoriza-se como participação, a postagem de comentários.

Essa característica do fórum, como facilitador da participação dos alunos por meio da escrita também foi mencionada no depoimento da estudante Laura. Em seu ponto de vista, alguns alunos não se expressariam se estivessem na presença de outros colegas, seja por timidez de falar em público, seja por insegurança sobre a relevância de seu comentário ou pergunta, para tomar um tempo da aula e a atenção do grupo todo.

*Porque no presencial, às vezes, a gente acaba deixando as outras pessoas falarem, você não encontra espaço, e, no fórum, o espaço você é quem faz. Se você quer escrever você não vai atrapalhar a escrita de ninguém e se você quer falar numa aula, às vezes, você se reprime porque não quer atrapalhar a aula, porque quer levantar uma questão que é uma dúvida [apenas] sua. Você procura falar, no final, da aula assim de lado com o professor porque você não quer expor o que você pensa e não quer atrapalhar os outros. Mas no fórum, além da gente saber que tem que se expor mesmo, a gente acaba se acostumando com isso, com essa exposição a gente não atrapalha ninguém. Nós escrevemos, e nem por isso o outro vai deixar de escrever ou vai perder alguma coisa... Eu vou colocar minha dúvida, mas eu vou colocar com mais consistência do que de repente colocar na classe [presencial]. Eu vou dar uma olhada, vou ter tempo de verificar se eu posso resolver essa dúvida por mim mesma e aí eu escrevo. (Laura, estudante)*

Nádia acabou se surpreendendo ao constatar que, ao contrário do que imaginava, os usos experimentados das TIC e as interações por escrito nos ambientes virtuais de aprendizagem têm permitido promover interações na construção de conhecimentos, na construção de laços afetivos e de troca de saberes entre os alunos. Enfim, uma forma de apropriação (Chartier, 2001) que envolve a produção de novos sentidos para a docência, que os têm levado a questionarem: que distância é essa? O que é afinal estar presente? O que é estar ausente?

*Eu comecei a refletir que no presencial existem corpos presentes e mentes ausentes. Que o fato de estar presente não significa que você esteja de corpo e alma interagindo com o professor, nem no presencial nós garantimos isso. Na educação a distância também não vamos garantir. Só que eu comecei a perceber na minha prática, que a interação na educação a distância é muito*

*maior do que eu pensava. Que existe interação! Que as perguntas acontecem, porque o chat fica aberto... (Sandra, docente)*

*E esse ano principalmente, eu estou recebendo das diversas aulas, questões pelo e-mail, pelo chat, 'Professora adorei a aula', 'aquele comentário que você fez assim, assado', 'você tem alguma referência bibliográfica mais profunda sobre isso?' E hoje, chove e-mail na minha caixa postal, que é uma forma de interação diferente. Aqui no presencial os alunos abordam no corredor, no final da aula, ou antes, de iniciar a aula. Na educação a distância eles estão a distância, mas, estão próximos por meio dos recursos tecnológicos: o chat, os fóruns que nós abrimos antes da aula, ou depois da aula, dos e-mails... Então, existe comunicação com o pessoal lá de Ceres, Perus... Distante, mas existe uma proximidade! E a questão da afetividade também [está] presente! Comentários do tipo: '...professora, você cortou o cabelo', 'você está bonita!', 'hoje você falou bem', 'hoje, adorei sua aula, parabéns...'. É engraçado, mas na educação a distância, isso acontece! Não entendo como confete que eles tão jogando, mas é uma relação afetiva, que mesmo a distância, por incrível que pareça, acaba acontecendo e nós professores também, porque você vai conhecendo o aluno, a foto que aparece lá no perfil do aluno no momento que ele te manda um e-mail... Enfim, a tecnologia, nós conseguimos humanizar, vamos dizer assim, um pouco, a relação que teoricamente seria fria, né? Você está a distância. Você fala dentro de um estúdio, cercada por luzes, câmera, claquete, ação, 5,4,3,2,1, 'no ar, professor', até parece uma coisa mecanizada, mas que minha experiência, tem mostrado um lado bastante afetivo que é possível construir. (Sandra, docente)*

Nestes fragmentos acima é possível observar nos dizeres dos professores modos de se referirem ao ensino a distância que indicam como têm se apropriado dessa outra forma de atuação. Chartier (2001. p. 67) afirma: “o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos”. As falas das professoras contêm indícios de que ao se reportarem ao seu trabalho como docentes, reconhecem continuidades da modalidade presencial e a redimensionam na EAD: “*é uma forma de interação diferente; nós conseguimos humanizar, vamos dizer assim, um pouco a relação que teoricamente seria fria*”. Nas falas fica também perceptível um processo de re-elaboração sobre o conhecimento que tinham de trabalhar em EAD. Ao narrarem seu trabalho, junto dessa narração, vem um processo de compreensão. Esse aspecto da re-elaboração que acontece nas narrativas é um dos elementos que a HO aponta sobre os depoimentos. Thomson (1997) afirma que o depoente, ao narrar-se, tem a possibilidade de olhar de novo para aquilo que vive, tem condições de se re-avaliar. A HO acredita que a narrativa pode ser um momento em que o depoente consegue, ao focar o presente e o passado, alterar rumos que lhe darão um futuro outro.

Retomando a questão das TIC na EAD, Braga (2007, p. 187), ao problematizar o letramento na internet, comenta “é importante salientar que o uso de tecnologias para a comunicação cria sempre situações e contextos novos de interação”. Vários trechos dos depoimentos colhidos reforçam essa afirmação da autora. Em suas falas, repetidas vezes, manifestam surpresa em relação ao que constata no exercício desse outro tipo de docência. Surpresa essa que tem relação com invenção e o controle junto com a produção de novos sentidos, como aponta Chartier (2001).

Outro aspecto que pode ser observado em suas narrativas se refere a alguns léxicos novos, termos que remetem a ferramentas próprias das TIC, como “chat”, “fórum”. Ao mencionarem os efeitos dos usos do chat e do fórum, por exemplo, evidenciam o que Braga (2007) salienta a respeito dos impactos do letramento digital na dinâmica dos vários processos de mudanças linguísticas e nos modos de os sujeitos se expressarem na relação com os outros.

O exercício frequente da escrita que ocorre da participação em fóruns, nos chats, e nos trabalhos postados no ambiente virtual de aprendizagem, e a forma como tem se dado sua apropriação pelos alunos também foi mencionado em um dos depoimentos, por sua contribuição na melhoria da qualidade da produção escrita dos estudantes. No depoimento da estudante Laura, isso fica evidenciado:

*A escrita é muito valorizada! Eu acho assim, que todos nós aprendemos a escrever melhor. Foram feitas oficinas para que as pessoas pudessem melhorar seu português, erros ortográficos básicos que aconteciam, [...] eu sinto assim, que as pessoas melhoraram bastante a maneira de se expressar. Inclusive eu, que tinha dificuldade para colocar minhas ideias, hoje elas fluem melhor porque a gente já sabe como dar início a um pequeno discurso, ficou mais fácil. As pessoas também se abrem mais. Já se acostumaram com essa maneira de se expressar pela escrita. Então, fazem críticas, o texto nem sempre vem bem elaborado, mas fica bastante claro a posição da pessoa. Antes, as pessoas tinham medo [de escrever]. Hoje o fórum é bem mais rico, as pessoas escrevem mais, elas criticam mais... Eu acho que o curso abriu muito isso, até porque valoriza muito a leitura, valoriza muito a escrita, a instituição só recebe o contato escrito nosso, a gente é avaliado pela nossa escrita. Essa Andressa [a tutora] ela fala comigo como se ela me conhecesse, mas na verdade ela só sabe o meu modo de escrita, [...] ela não sabe se eu fico nervosa, se eu fico tensa pra falar alguma coisa, essa emoção ela tem que captar na escrita. Não tem como! E isso é super bacana acho que deu uma abertura pra isso, esse temor pra gente colocar no papel. Cada vez o obstáculo vai sendo menor. No ensino presencial a gente resolve as coisas na conversa. Eu não estou gostando de alguma coisa na aula eu vou lá pro professor, chamo de canto converso. Lá, se eu não gosto de alguma coisa, tem que ser escrito! Colocar uma coisa que a gente não gosta por escrito, é complicado. Você tem que ter cuidado, pois o leitor pode interpretar de muitas maneiras, pode achar que é ofensivo... Então, esse cuidado as pessoas*

*estão tendo e eu acho que caminharam muito, avançaram muito. (Laura, estudante)*

Se por um lado os professores descobriram novas formas de se relacionar com seus alunos por meio das TIC e afirmam que descobriram possibilidades não imaginadas de construção de vínculos e possibilidades de intercâmbio, por outro lado, a EAD implica um outro desafio não necessariamente ligado à distância, mas à grande quantidade de alunos:

*Esse distanciamento acaba acontecendo de você não saber muito da vida desses alunos. Um ou outro que entra no fórum, a gente acaba fazendo muitas amizades, mas assim, se você vê é uma minoria perto do todo... (Deise, docente)*

*[Na teleaula] acontece uma coisa que a gente sempre questiona muito porque às vezes a gente manda muitas questões e eles não respondem porque é muita coisa e o tempo não dá, você entendeu? Porque na verdade acho que são 300 e poucos polos ao vivo assistindo a mesma aula, então, você imaginou é muita loucura, é muita coisa, então, fica muito disso, esse problema é uma coisa que acontece no EAD: o retorno que muitas vezes não é imediato, da dúvida. Eu não entendi tal coisa e o professor diz que todas as dúvidas vão ser respondidas no plantão ou, posteriormente, então, essa coisa é ruim porque eles ficam na dúvida... (Marcela, tutora)*

Uma vez que o número de alunos ou o número de polos de um mesmo curso<sup>2</sup> pode ser elevado, torna-se necessária e significativa a atuação de outros profissionais que participem da elaboração e organização da aula e outros que funcionam como uma espécie de intermediários entre o docente e os estudantes. Um dos profissionais mencionados nos depoimentos é o tutor que, como dito anteriormente, assume boa parte das atribuições que no ensino presencial são de responsabilidade do próprio docente, tais como ler e dar devolutivas aos trabalhos escolares, corrigir provas, realizar a gestão da sala de aula em momentos presenciais nos polos, responder as dúvidas dos alunos e coordenar grupos de estudos. O tutor desempenha, então, um papel considerado importante pelos docentes e que foi destacado em diversos depoimentos:

*Então eu acho que a grande questão para dar certo a EAD é... eu valorizo muito esse papel do tutor local, é quem está com eles no dia a dia. Acho que tem que ser alguém que conheça realmente o curso, que vai conhecer a realidade do aluno, as dificuldades dele, não tem como a gente resolver... Em sala de aula*

---

2. O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu § 7º estabelece que “as instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretenderem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciadas pelo sistema federal, informando os polos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos”.

*com 40 alunos, no presencial, você conhece, a gente sabe que fulano fez uma cirurgia, está de licença, a outra está grávida, aqui a gente não sabe o que está acontecendo com eles. (Deise, docente)*

O papel do tutor, também, foi reconhecido pelos alunos, embora na fala dos entrevistados não seja considerado por eles como docente, é visto como um elemento importante no curso.

*Porque o que realmente nos deixa próximos da instituição é o tutor. O tutor para mim é uma figura muito importante, porque ela intermedia. Porque o professor, a gente conhece pela tela e ele provavelmente nos imagine ali do outro lado, mas ele não conhece [...] quem de fato conhece, quando eu coloco ali meu nome na minha mensagem é a tutora que já sabe os meus trabalhos, que comenta comigo [...] ela lê meus trabalhos... Então eu me sinto próxima da instituição por causa da tutora que nos acompanha desde praticamente o primeiro semestre. Pra nós tem aí uma fidelização dessa pessoa que sempre foi ela. E ela já nos conhece pelos nossos trabalhos e isso dá uma proximidade com a instituição... [...] ela faz parte da família!.. o nome dela é Andressa, e quando nós nos referimos a Andressa a gente fala com intimidade como se ela fosse uma pessoa dali. 'Ah... eu falei com a Andressa' 'A Andressa me disse isso...' Ela é... a gente não a conhece, mas a gente tem ela como muito próxima mesmo, pra contar nossas coisas, mandar mensagens das nossas angústias, do TCC que vem vindo... 'Não estou preparada!', aí ela dá um colo pra gente, ela é um ombro pra reclamação também... 'Andressa, eu recebi isso...' ela é atenciosa, ela fala que vai ver, nunca perde a calma na sua escrita. É bastante ponderada! Uma pessoa que foi escolhida! Muito perfeita para o cargo que ela está exercendo lá dentro... (Laura, estudante)*

No relato feito pela aluna é possível identificar o que Masuda (2003, p. 2) afirma em relação ao papel do tutor em “tornar a educação a distância um processo menos solitário e mais comunitário, colocando a presença humana no processo de aprendizagem”: “*ela faz parte da família!*” e o quanto a existência do tutor preenche uma lacuna deixada em aberto e que diz respeito a intervenção mais pontual do docente nas aprendizagens dos estudantes: “*quem de fato conhece, quando eu coloco ali meu nome na minha mensagem é a tutora que já sabe os meus trabalhos, que comenta comigo*”.

Segue o depoimento de uma tutora sobre seu trabalho:

*A função do tutor [...] está ganhando um espaço muito grande dentro da EAD! Eu acho que nem eles tinham a dimensão de como seria tudo isso, acho que é como comentei com você, que a tutoria deixa de ser um quebra galho para ser realmente uma profissão, porque o professor se dedica, o tutor se dedica no mesmo tempo integral com a função de tutoria porque é uma coisa muito rica, é muito importante. É você que está em contato com o aluno, e eu acho isso muito importante você estar ali com eles no dia a dia. Tem muitas coisas que eles*

*falam para você, você acaba criando um elo, um laço de amizade, de carinho, [...] o tutor tem isso que o professor que está na tela não tem: esse contato, você entende? Ele não está ali, então ele fala com o aluno mas ele não sabe a carinha de cada um, ele não sabe o problema que cada um tem e eu acho que isso é o mais importante, eu acho que o tutor ele tem esse papel! (Marcela, tutora)*

Na fala de Marcela sobre seu trabalho como tutora vemos indicações de como ela enxerga sua função. Seus dizeres indicam um caminho lúcido de apropriação das especificidades do seu trabalho de tutora. Revelam ciência da importância de seu papel na EAD: “*é você que está em contato com o aluno, e eu acho isso muito importante você estar ali com eles no dia a dia*”. Seu modo de dizer indica uma tomada de consciência de seu lugar como parte da docência: “*a tutoria deixa de ser um quebra galho para ser realmente uma profissão*”.

Contudo, para Marcela, que atua como tutora local, os maiores desafios estão relacionados às demandas que têm assumido para as quais nem sempre se sente preparada em termos dos conhecimentos necessários para dar conta das tarefas que lhe são impostas.

*Sou uma pessoa muito franca com eles. Então, às vezes eles me perguntam as coisas e eu falo ‘olha eu não posso ajudar porque eu não sei, mas eu vou procurar saber’, eu acho que isso é o mais importante, é você ter a humildade de dizer que você não sabe... (Marcela, tutora)*

*Na prova somos nós que também corrigimos. [...] Até o ano passado era tudo de múltipla escolha [...] eles mandavam o gabarito de lá. Eu costumo fazer a prova para saber como está meu conhecimento! [...] Eles dão o gabarito e a gente corrige! Este ano eis que surge um novo desafio para o tutor: as questões abertas! Ai filha, a coisa ficou complicada! Eu mandei e-mail dizendo que é o seguinte, eu não sou professora titular! [...] eu penso assim as responsabilidades estão se tornando muito grandes! (Marcela, tutora)*

*...o professor está lá falando em filosofia, ele é especialista em filosofia, está falando de sociologia, ele é especialista em sociologia. Eu não! Eu me formei em pedagogia... (Marcela, tutora)*

Identificamos nesses fragmentos o que Bueno (2009) alertou em relação as novas feições assumidas pela divisão do trabalho docente, por ocasionar o “aparecimento de uma nova versão do tecnicismo educacional, em que prevalece o docente polivalente e desaparecem as áreas de conhecimento”.

As atribuições dos tutores locais (instituição B) ou monitores (instituição A) que se referem ao acompanhamento e ao desenvolvimento da teleaula no momento presencial, cujas

tarefas esperadas pelas instituições se limitam ao controle da frequência dos alunos e o encaminhamento das questões ou respostas do grupo para os docentes via *chat*, não são tão simples quanto aparentam ser. O que pode ser observado nas teleaulas é que a atuação desses profissionais interfere, sobremaneira, no grau de envolvimento do grupo nos momentos presenciais. Sua atuação na organização do grupo durante as pausas para interatividade, incentivando que se envolvam com a tarefa proposta pelo docente que ministra a teleaula, a sistematização das contribuições dos diferentes alunos do polo para escolherem uma questão que seja representativa do pensamento da turma, são intervenções importantes que dizem respeito a gestão da sala de aula, e portanto, interferem na qualidade das interações nesses momentos presenciais. Uma boa gestão de sala de aula, que possibilite o máximo possível a circulação e construção de conhecimentos faz parte da docência e, portanto, implica a necessidade de planejamento e de formação continuada. Entretanto, conforme identificado pelo ponto de vista da tutora Marcela, há lacunas na infraestrutura oferecida pela instituição de ensino nesse sentido:

*A gente fica meio perdida, eu acho assim essa falta... acho que deveria ter um espaço assim de tutores, você entendeu, acho que na própria instituição deveria haver um momento, não digo semanalmente, mas, sei lá quinzenalmente, uma vez por mês, para quê? Para a gente se encontrar, para a gente conversar, trocar experiência, olha, eu estou fazendo desse jeito porque eu acho que está funcionando melhor. Faz assim, sabe? Eu acho assim que era essa interação, eu acho que isso é uma coisa que seria muito bacana da gente ter... (Marcela, tutora)*

A divisão do trabalho docente por diferentes profissionais implica a necessidade de maior antecedência e maior precisão no planejamento das aulas, tanto em relação à teleaula, quanto às atividades que serão propostas no ambiente virtual de aprendizagem. Essa maior antecedência no planejamento é justificada pelos docentes universitários pelo fato dos materiais didáticos terem que receber um tratamento gráfico que é feito por uma equipe técnica especialista em *design* gráfico, produção de vídeos, conforme descrito antes. Sobre esse aspecto da modalidade EAD, comentam:

*Tenho mais duas teleaulas no mês que vem. Elas já foram preparadas, então, tudo pronto! Planejamento feito. [...] Para que eles avaliem, melhorem a qualidade, porque existe uma preocupação técnica, estética do seu trabalho. Então, eu tenho que colocar, por exemplo, sites de consulta, esses sites são testados [...] para ver se realmente, se os alunos vão ter acesso. Então, todo o seu material é tecnicamente analisado. Eles não mexem em conteúdos, mas às*

*vezes contribuem para formatação mesmo, para a beleza das imagens, de não ficar um material só escrito. (Sandra, docente)*

*[As aulas] todas já estão preparadas! Então, minha rotina é essa: um mês antes, isso é um combinado entre nós, porque o EAD não é só o professor e o aluno, tem muita coisa ali em jogo... Então, tem a equipe técnica, nós temos um diretor de estúdio que fica ali controlando o tempo. Quando eu preparo a minha aula, eu faço um planejamento da teleaula, slide por slide, o tempo que vou gastar para falar de cada slide, os vídeos que eu vou colocar, as músicas ou alguma nutrição estética literária. Enfim, tudo que eu vou fazer está planejado. (Sandra, docente)*

*Eu acho assim, uma coisa muito boa é o planejamento antecipado. No EAD você, desculpa usar essa palavra, você se estrepa se você ousar, entrar na sala sem planejamento prévio, sem... entrar no estúdio, né? Porque se você não tiver segurança do que você vai falar, se você não tiver embasamento teórico, se você realmente não planejar sua aula com começo, meio e fim, você não vai dar conta. Eu acho que isso traz um caráter de qualidade para seu trabalho. A mesma coisa no presencial tem que ser! E às vezes no presencial, a gente vê professor que não prepara muito bem a aula, já tem essa aula algum tempo atrás, vai lá meio que improvisa... Na educação a distância não dá pra contar com a improvisação... (Sandra, docente)*

*Então esse professor tem que lidar com uma média de quatro ou cinco meses antes da sua aula ocorrer e pra esse material [didático] ser produzido na editora. No decorrer desse período, então, por exemplo, as aulas que vão ocorrer em fevereiro, o PowerPoint das aulas têm que ser entregue agora em dezembro... (Selma, coordenadora pedagógica)*

*[...] E dá um outro destaque pra aula. Animações, vídeos que são produzidos para o enriquecimento dessa aula, pra não ficar só no PowerPoint, senão fica cansativo. Então, o professor produz os slides [de maneira] simples, dão ideias, sugestões e a equipe prepara com esse tempo de antecedência. Agora em novembro eles estão preparando para o mês de fevereiro e é sempre assim, quem vai dar aula em fevereiro, já entrega a aula em dezembro para essa equipe já ir preparando. É sempre com muita antecedência por causa do trabalho gráfico. (Selma, coordenadora pedagógica)*

Ressalta-se aqui o quanto o planejamento das aulas tem um papel essencial no contexto de ensino na EAD. Seus dizeres apontam para um olhar positivo em relação à necessidade de uma antecipação e preparo maior para as aulas. Os sentidos atribuídos ao planejamento muito antecipado e ao preparo de materiais didáticos parecem ir para uma direção em que o docente se sente com maior domínio sobre aquilo que vai ensinar: “*Eu acho que isso traz um caráter de qualidade para seu trabalho*”. Ao mesmo tempo suas falas revelam que têm ciência do controle que está por trás de todas essas ações: “*todo o seu material é tecnicamente analisado*”. Ou seja,

os docentes sentem que a vigilância existe, mas mostram do lado deles, que aproveitam desse controle para aprimorarem mais ainda seu trabalho. Mesmo que a universidade controle sua produção, o docente parece, antes, apropriar-se do que é seu, apropriar-se da sua docência: “*enfim, tudo o que eu vou fazer está planejado!*” Suas falas indicam que procuram, eles mesmos, os docentes, se beneficiarem das cobranças e controles característicos do ensino em EAD. Isto é, ao consumirem as exigências advindas da modalidade a distância, reinventam-se (CERTEAU, 2008) como docentes, a partir delas.

A grande quantidade de alunos atendida no modelo instituído pela universidade onde a coordenadora Priscila trabalha, impõe outros desafios com os quais é preciso lidar. Em sua fala, Priscila revela que não é possível considerar as exceções:

*Porque assim, no a distância, você não barganha nada! Não barganha data com professor, a data é a data, está no sistema. O sistema fecha se você não entregar os trabalhos. Não tem história. Regra é regra. E como você lida com um volume muito grande de alunos, não tem o aluno chegar pra você e dizer: olha professora, meu cachorro morreu, não sei o que, não sei que o que lá...! Ninguém está aqui pra querer ficar lidando com singularidades nesse sentido. A gente não lida com exceções, a gente lida com a regra. Então, o aluno tem que se adequar. E outra coisa, a única situação que a gente lida, com as diferenças é no sentido das diferenças regionais e culturais. Essa a gente tem que lidar, o tempo todo... (Priscila, coordenadora pedagógica)*

Esse aspecto da rigidez do sistema de trabalho destacado pela coordenadora pode ser relacionado com o que Barreto (2008, p. 930) aponta sobre a industrialização do ensino e a produção em série de professores pela ênfase na multiplicação dos polos de formação de professores, especialmente a partir da tomada da “fábrica” como parâmetro. Assim, segundo diz Priscila o “*volume muito grande de alunos*” obriga a uma estrutura de funcionamento que impede “*lidar com singularidades*”.

A questão da diversidade e da pluralidade cultural da população atendida nesses cursos foi também uma preocupação explicitada na fala da coordenadora pedagógica Priscila. Ela contou que realizou visitas a diferentes polos de apoio presencial, inicialmente, para conhecer a infraestrutura. No entanto, afirma que, ao se deparar com as diferentes realidades, acabou considerando este aspecto em suas orientações aos professores:

*Tem aluno que enfrenta estrada de terra. Uma baita dificuldade pra chegar até o polo. Então, eu não posso sair falando assim: ah, assista o filme ‘A festa de Babete’! É um filme cult que só vai ter nas melhores locadoras, mas, tem cidade*

*que é muito pequenininha e que não tem nem sequer uma locadora boa, quanto mais uma locadora com filmes cult! Então, espere aí, eu vou sugerir esse filme só como indicação ou vou exigir o filme como um pré-requisito de um trabalho? Eu tenho que tomar cuidado, se eu vou exigir, então, tenho que dar elementos, eu tenho que disponibilizar um trecho desse filme pela internet, eu tenho que dar base pra esse aluno. Eu não posso achar que o acesso dele é o mesmo que o meu... (Priscila, coordenadora pedagógica)*

Pelos dizeres da coordenadora percebe-se que há uma diversidade e heterogeneidade significativa, nas turmas de EAD, quanto as suas origens e locais onde vivem: *“tem aluno que enfrenta estrada de terra”*, seus meios sociais, suas experiências, cujo acesso aos bens culturais não são os mesmos *“eu não posso achar que o acesso dele é o mesmo que o meu...”* Em função da constatação das grandes diferenças socioculturais entre os alunos atendidos, na função de coordenadora, ela relata que atua de maneira a garantir que todos os estudantes tenham condições de acesso aos materiais que serão objeto de discussão: *“eu tenho que disponibilizar um trecho desse filme pela internet, eu tenho que dar base para esse aluno”*.

Um aspecto importante a ser destacado é que, embora a EAD contenha a ideia de modalidade distinta da presencial, os docentes revelam que suas concepções de ensino e de aprendizagem acabam permeando a maneira como ensinam a distância, isto é, carregam para a EAD seus princípios didáticos. Nos depoimentos que seguem, a professora Sandra mostra que valoriza a interação em termos de intercâmbio de saberes e defende que é possível organizar propostas nas quais essa forma de ensino e aprendizagem esteja presente.

*Além do conteúdo, porque a gente questiona, eu questiono muito essa questão de educação bancária, de ir lá na televisão e depositar seus conteúdos na teleaula e na minha prática eu tenho percebido que isso pode ser diferente [...] Pelas situações problemas que nós colocamos. Porque não é só a teleaula. A teleaula é um dos elementos do meu trabalho durante a semana. Então eu tenho que postar pros alunos, no sistema virtual, situações de reflexão e análise. Então, eu posso planejar situações em que esse aluno com certeza, vai ter que ler, pesquisar, consultar nas atividades interativas de parceria dentro do próprio polo. Então, aquelas parcerias produtivas que nós trabalhamos no presencial, é possível, também, na atividade que nós elaboramos para eles desenvolverem durante a semana. Então, eu tenho lá dez minutos de aula e mais dez minutos de atividades no polo. Eu tenho procurado trabalhar de forma interativa, aproveitar o outro, os parceiros experientes do grupo. Eu proponho atividade interativa em dupla, cochicho, parceria, registro, reflexão, trago situações problema... Como eu trabalho língua portuguesa, faço análise de produção do aluno, de produção escrita, sobre a leitura, então eles analisam em parceria e devolvem no sistema as reflexões, as sínteses da discussão. O que eu tenho de garantia é a devolutiva deles, é aí que eu vou analisar, eu vou avaliar a*

*concepção, o nível de interação que houve os equívocos que por ventura... mas é uma preocupação que eu tenho, para não ficar naquela só depósito, aula expositiva e o aluno anota ou imprime os slides que utilizei na minha aula e fica lá com o conteúdo depositado. Então, eu tento equilibrar essas questões nas atividades interativas. Peço, também, muitas pesquisas de campo para eles na atividade semanal, porque eles têm que desenvolver 20 horas de atividade na semana. Então, além dos textos fundamentais que eles precisam ler algumas entrevistas, visitas, pesquisas de campo, visita em escola, conversa com professor alfabetizador, isso no meu caso. E isso eu tenho sentido que tem ampliado o universo desses alunos. (Sandra, docente)*

*Eu procuro dentro da minha concepção de educação promover o máximo de interação possível entre o meu trabalho, os textos lidos e os próprios colegas, porque eu acredito que a aprendizagem se faz pela interação. Então, evito ao máximo os trabalhos, nas aulas-atividades, individualizados. Procuro ao máximo articular os diferentes saberes, colocar em jogo aquilo que eles sabem, isso dentro de uma concepção que eu abraço. Proponho situações desafiadoras, instigantes, situações problema. E é assim que eu tenho trabalhado. (Sandra, docente)*

O depoimento da docente Sandra nos mostra que não são as tecnologias que possibilitam que as interações aconteçam, mas os usos que delas se fazem. Em suas falas percebo que, embora ela tenha ciência da distância entre professor e aluno, nas brechas que se colocam fora da teleaula, organiza sua prática pedagógica em torno de atividades coletivas. Segundo seus dizeres a respeito do trabalho que desenvolve com seus alunos, usa de táticas (CERTEAU, 2008) nos seus procedimentos didáticos e metodologias para fugir das limitações trazidas pelo ensino a distância.

Causou-me estranhamento o fato de os docentes entrevistados não terem mencionado nos depoimentos outros problemas implicados pela grande quantidade de alunos atendidos. Refiro-me, especialmente, à dificuldade em considerar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, conhecer o que sabem os estudantes sobre o conteúdo, que se quer ensinar, sua identidade cultural, suas diferenças, enfim, como lidar com um público tão diversificado. Tomando como base minha experiência de orientadora pedagógica na formação continuada de professores, considero que esta preocupação não só orienta o planejamento da formação, mas também poderia ser debatida com os estudantes – futuros professores formados nos cursos de pedagogia – para futuramente levarem para suas salas de aula.

Os fragmentos aqui transcritos dos depoimentos feitos pelos sujeitos representam um breve retrato das histórias daqueles que vivem hoje a realidade da EAD. Acredito que sua

apresentação neste estudo possa contribuir para alimentar a discussão sobre a educação a distância e principalmente para ampliar nossa compreensão sobre a docência nessa modalidade de ensino.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior na modalidade a distância vem se expandindo no mundo todo especialmente com as possibilidades trazidas pela incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação na educação.

Conforme mencionado antes, no Brasil, essa modalidade de ensino recebeu reconhecimento legal com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/1996) que atribuiu a ela valor legal equivalente aos cursos presenciais para quaisquer níveis ou modalidades de ensino. Associado a isso, essa mesma lei estabeleceu que no prazo de uma década a partir do ano seguinte a sua publicação, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art. 87, § 4º). As políticas de valorização e incentivo à EAD no ensino superior surgem como alternativa a essa demanda urgente de formação de professores para o magistério na educação básica, ou seja, oferecer a curto prazo, formação superior a um grande público geograficamente disperso.

A expansão da EAD na formação superior de professores, tanto por meio de programas governamentais, mas, principalmente, pela iniciativa privada, pela qual se constata seu maior crescimento, vem acompanhada de um acirrado debate sobre a viabilidade dessa modalidade de ensino: por um lado, estudos buscam mostrar as potencialidades das TIC para o desenvolvimento de processos colaborativos e interativos de aprendizagem. Por outro lado, há críticas que se dirigem às políticas educacionais em EAD, afirmando que, a serviço de interesses econômicos e políticos, promoveriam um rebaixamento na qualidade da formação profissional em nível superior, principalmente a dos professores da educação básica. No horizonte desses discursos está a defesa pela qualidade da formação docente. Entretanto, não é possível afirmar que os critérios para definir o que venha a se configurar como parâmetro de qualidade sejam comuns a todos. Ademais, é bom lembrar que a crise da educação e conseqüentemente, os problemas relacionados à formação de professores não são exclusivos da educação a distância, pois muitas vezes os mesmos tipos de problemas estão presentes de alguma maneira no ensino presencial. As universidades brasileiras reconhecidas por realizarem um trabalho de excelência são reservadas para poucos. Não é aceitável que o preço a se pagar pela qualidade da formação de professores seja, portanto, a sua elitização.

Nesse cenário, docentes vem construindo práticas de ensino a partir do uso das mídias interativas e em contextos diferenciados quanto à organização de tempos e espaços escolares. O presente estudo buscou, a partir do trabalho de campo, que envolveu a observação aos momentos presenciais e a análise das narrativas dos docentes, coordenadores pedagógicos e estudantes de cursos de pedagogia a distância, levantar elementos que possam contribuir para a discussão a respeito da docência nessa modalidade de ensino.

O uso de entrevistas orientadas pela metodologia da história oral possibilitou que viessem à tona as questões que preocupam cada um dos entrevistados, o que consideram mais importante relatar em relação a suas práticas de ensino, às suas dificuldades, limites e possibilidades encontrados. Por meio da análise desses depoimentos, busquei compreender que apropriações e reinvenções da docência na EAD têm sido feitas pelos profissionais selecionados para esse estudo frente aos desafios colocados por essa modalidade de ensino.

A docência na educação a distância tem implicado usos e apropriações não só das tecnologias da informação e comunicação, como também de formas diferenciadas quanto a organização e estruturas escolares. Pude constatar que a fonte dos desafios identificados não se restringe apenas à inserção de tecnologias na mediação das interações. Os cerceamentos instaurados por essa modalidade de ensino têm impacto nos modos de fazer pedagógicos que incluem a necessidade de lidar com uma grande quantidade de alunos, de trabalhar em conjunto com outros profissionais, como tutores e técnicos, além de exigir dos docentes maior antecedência e rigor no planejamento.

Os diferentes modos de interação que exigem outros protocolos de ação por parte dos docentes têm se constituído em seus maiores desafios, conforme seus próprios dizeres. Suas falas remetem a formas de apropriação peculiares por meio das quais cada um vai se inserindo nesse outro modo de fazer essa prática didática.

A realização da teleaula ao vivo, vista pelos docentes como um momento importante para a interação professor-aluno e entre alunos, impõe ao professor a aprendizagem de uma postura corporal diferente da que habitualmente tem na sala de aula. Ministrando a aula para uma câmera, sem contato visual e face a face com os alunos, preocupar-se com os gestos, com o manejo dos equipamentos: lousa eletrônica, PowerPoint, evitar vícios da linguagem oral, que se não são perceptíveis nas situações presenciais, na teleaula se evidenciam muito, são exemplos das dificuldades encontradas pelos professores. Um outro desafio associado a essa situação é o alto

grau de exposição do professor. Sua aula é transmitida simultaneamente para um número elevado de alunos, há outros profissionais presentes e a aula é gravada possibilitando o acesso de todos os outros profissionais da instituição.

Se por um lado essa estrutura parece aprisionar o docente, uma vez que são elevados o rigor e o controle daquilo que o professor universitário irá fazer, o que se observou nos relatos é que na verdade eles encontram formas de deixar suas marcas, reinventando o seu “modo de fazer”. A professora Sandra, por exemplo, que valoriza as situações de interação, as trocas de conhecimento entre os alunos e que entende que a aprendizagem se dá por meio da resolução de problemas, mostrou por meio de seu relato, que consegue transferir para o modelo de ensino a distância propostas coerentes com o que acredita que seja importante propor. Ela consegue trazer para a modalidade a distância princípios que orientam suas práticas na formação de professores no ensino presencial. Tal como o professor de literatura infantil, que pude observar no trabalho de campo, que tem proposto trocas de experiências sobre a produção de livros com os alunos. As diferentes táticas (CERTEAU, 2008) utilizadas pelos docentes possibilitam que suas singularidades enquanto profissionais se façam presentes mesmo que a estrutura aparente seja fechada e rígida.

O uso das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, para a comunicação, via escrita, tem permitido aos docentes uma apropriação desse espaço de interação de maneira não imaginada. Os relatos mostram que os docentes têm descoberto que ainda que não estejam face a face, essa forma de interação possibilita o intercâmbio de ideias, a construção de vínculos afetivos, sendo, por alguns docentes, reconhecido como uma forma de interação que permite até mesmo conhecer os alunos de uma maneira que nem sempre é possível no ensino presencial. Isso porque, nas interações por escrito no ambiente virtual, não só os alunos produzem uma escrita mais desinibida, por terem sua face protegida pelo computador, conforme mostrou Vianna (2009), como também suas ideias podem ser explanadas sem que representem a interrupção da fala de outros, como ocorre em situações presenciais.

Essas descobertas feitas pelos docentes a respeito das formas de interação possíveis entre eles e seus alunos, têm possibilitado a transformação de sentidos sobre o que significa de fato estar distante, o que significa estar presente em uma relação de ensino.

Segundo seus depoimentos, a necessidade de um planejamento mais detalhado e com maior tempo de antecipação e de um maior preparo do docente são condições imprescindíveis.

Tanto isso é importante para a realização de teleaulas, como também em relação às atividades que serão propostas por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, que antes de serem disponibilizadas aos alunos, recebem as contribuições de outros profissionais para que os mesmos realizem um tratamento gráfico visando não só a qualidade estética, mas, também, as suas condições de legibilidade, clareza das propostas, dos objetivos etc. O mesmo ocorre ao se tratar de produção em outras mídias, como o vídeo, que demandam um tratamento específico. De um modo geral, todas essas tarefas, ainda que técnicas, interferem no modo como será veiculado o conhecimento na EAD, implicam, portanto, intencionalidades educativas explícitas ou não.

A docência na EAD é, portanto, partilhada por diversos profissionais que, ainda que não sejam denominados como tal, assumem parte das atribuições que no ensino presencial se circunscrevem a um único profissional, o professor. Essa divisão do trabalho docente não acontece apenas em decorrência da inserção de tecnologias na mediação do ensino mas, principalmente, em função do grande número de alunos atendidos, que cria a necessidade de outros profissionais, que se responsabilizam pelas interações entre os alunos e destes com a instituição. Esse trabalho tem sido desenvolvido, em grande parte, nos momentos de tutoria. Entretanto, como mostrado por meio dos depoimentos, as condições nas quais a atividade dos tutores acontece, nem sempre correspondem às expectativas nele depositadas. Os tutores nem sempre são considerados como docentes.

Tendo em vista que a divisão do trabalho docente parece ser uma característica própria da EAD, percebe-se que um dos grandes desafios que se coloca é a garantia de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos nas diversas funções. Tal articulação inclui não só quem planeja e ministra as aulas, mas também quem produz os materiais, quem interage com os alunos, quem organiza e sistematiza seus conhecimentos, todos precisam estar afinados e caminhar em uma mesma direção. Esse desafio se delineia como algo premente na EAD. Articular todos esses elementos que constituem a realidade do ensino superior, nessa modalidade, requer o enfrentamento de questões que esbarram em outros campos, como o da exigência de qualificação de todos os profissionais envolvidos voltada para a área da educação, como a questão salarial, o nível de formação do tutor etc. Isto é, o ensino superior, especificamente, o curso de pedagogia, tem se expandido na modalidade a distância e junto com ele, tem se estruturado um modo de fazer o ensino em EAD. Talvez agora seja necessário o maior conhecimento dessa estrutura por

meio de todos os profissionais que a compõem. Assim, será possível uma reflexão e análise mais profunda sobre as potencialidades e os limites dessa formação profissional oferecida em EAD.

Este estudo, portanto, procurou conhecer um dos elos dessa corrente maior que tem se expandido e ampliado, no Brasil. Novos estudos que procurem problematizar os demais aspectos da formação de professores, em EAD, poderão nos ajudar a construir uma visão mais crítica e sólida a respeito dessa nova realidade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Kátia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 28, n. 104, p. 747-768, out. 2008.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Educatio do Brasil, 2009.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. Projeto História: *Revista do programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história da PUC/SP*. São Paulo: EDUC, n. 15, p.145-156, abr. 1997.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ANDRADE, Andressa de. *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*. 192 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANFOPE. *Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional: Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*. Recife, abr. 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência*. Washington, Publicación del Banco Mundial, 1995. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>. Acesso em 18 out. 2009.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 17 maio 2009.

\_\_\_\_\_. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & sociedade*. Campinas, v. 29, n. 104 (especial), out. 2008.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação no Brasil. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 6 out. 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

BIZZO, Nélio. Ensino de ciências e EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Educatio do Brasil, 2009.

BRAGA, Denise Bértoli. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, Ângela. B.; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Org). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Diário Oficial da União*, Brasília: Imprensa Oficial, 2005.

\_\_\_\_\_. Relatório da comissão assessora para educação superior a distância. *Diário Oficial da União*, n. 7, Seção 2. Brasília: Imprensa Oficial, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento R.; REALI, Aline. Entre o presencial e o virtual: novos modelos de formação docente (Mesa Redonda). IX Encontro de pesquisa em educação da região sudeste – ANPED, 2009, São Carlos, SP. *Livro de Resumos do IX Encontro de pesquisa em educação no Brasil: balanço do séc. XX e desafios para o séc. XXI*. São Carlos: Cubo Multimídia, 2009. v. 1. p. 81-82.

BUZATO, Marcelo El Kyouri. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 285 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. Programas educativos na TV: Conteúdo pedagógico adequado à narrativa televisual e à fantasia, para uma programação infantil divertida e inteligente. In.: *Comunicação & sociedade*. São Paulo [15], p. 29-34, maio/ago. 1999. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php>. Acesso em 14/nov/2009>.

CASSAB, Antonia Latif; RUSCHEINSKY, Aloísio. *Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral*. Rio Grande: Biblos, 2004. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php/>>. Acesso em 22 maio de 2009.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene (Org). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. Anais do Encontro. São Paulo: FAU/USP, 1985.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990. (Coleção Memória e Sociedade).

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

COMISSÃO ASSESSORA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA. Portaria Ministerial MEC/SEED 335, de 6 de fevereiro de 2002. Cria comissão assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior. Relatório. *Diário Oficial da União*, Brasília: Imprensa Oficial, n. 27, Seção 2, 7 de fevereiro de 2002, p. 7.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. Notas de estudo: a história cultural e as possibilidades de pesquisar a leitura. Linha Mestra – *Revista Virtual*, ano I, n. 2, maio/jun. 2007. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/revistas/revista\\_02/art2\\_02.asp](http://www.alb.com.br/revistas/revista_02/art2_02.asp)>. Acesso em: 04 abril 2010.

CRUZ, Dulce Márcia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Educatio do Brasil, 2009.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez / Autores Associados (coedição), 1986.

FERRARI, Fernanda Barbosa; LAPOLLI, Édis Mafra. Utilizando a videoconferência como meio didático na educação a distância. 1º Seminário Nacional ABED de educação a distância: habilidades e talentos em EAD, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto05.doc>>.

FERREIRA, Marcela Roberta Ferraro. *Encenações da leitura na literatura infantil*. 175 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista Faculdade de Educação [on-line]*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 17 maio 2009.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Do relatório à descrição e análise de episódios de sala de aula: o que muda com o gênero?* In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. v. 1, p. 1-8.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 1203-1230, out. 2007.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LE MOS, André Luiz Martins. *Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais*. In: *Tendências XXI*. Lisboa, 1997. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Irineu Costa. 2. ed. São Paulo: Ed 34, 2000.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, Edith. As mudanças educacionais: qualidade e inovação no campo da tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. Introdução: das tradições à virtualidade. In: LITWIN, Edith (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith. *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MASUDA, Masako Oya. O sistema de tutoria nos cursos do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/text3\\_3.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/text3_3.htm)>. Acesso em: 11 outubro 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 outubro 2009.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Educatio do Brasil, 2009. p. 112-120.

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

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. Projeto História *Revista do programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história da PUC/SP*, EDUC, São Paulo, n. 15, p.13-49, abr. 1997.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Depois da educação a distância: tecnologia, educação e formação na Itália (1995-2008). *Educação & sociedade*. Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 851-864, out. 2008.

ROCHA, Heloísa Vieira; OEIRAS, Jane Yukiki Yoshikawa; FREIRE, Maria Pereira; ROMANI, Luciana Alvim Santos. Design de ambientes para EAD: (re)significações do usuário. *Anais do IV workshop sobre fatores humanos em sistemas computacionais*, Florianópolis: UFSC, 2001. p. 84-95.

ROCHA, Heloísa Vieira; OEIRAS, Jane Yukiki Yoshikawa; ROCHA, Heloísa Vieira; OEIRAS, Jane Yukiki Yoshikawa; VAHL JUNIOR, José Cláudio; NETO, Mário de Souza. *modalidades síncronas de comunicação e elementos de percepção em ambientes de EAD*. XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), UNISINOS, 2002.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *O curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

TORRES, Patrícia Lupion; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. A educação a distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Educatio do Brasil, 2009.

THOMSON, Alistair. Reconpondo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. Projeto História *Revista do programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história da PUC/SP*. EDUC, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abril 1997.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person Educatio do Brasil, 2009.

VIANNA, Carolina Assis Dias. *A formação continuada de professores e a educação a distância: novas possibilidades*. 171 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michel et alii (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, 1995, p. 63-82.

ZULKIEVICZ, João Roberto. *EAD e a TV digital*. Monografia apresentada ao curso de especialização em informática. Universidade Federal do Paraná, 2007.



# ANEXO I

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
DIVISÃO DE ADMINISTRAÇÃO E QUADRO DE PESSOAL E MOVIMENTAÇÃO  
COMISSÃO DE CONTAGEM DE PONTOS

**DATA** 18.08.2010  
**SE** 3.2.2

**MEMO** 32/2010 – SE-3.2.2  
**PARA** O.P. Eliana Rodriguez Moreno

São Bernardo do Campo, 18 de agosto de 2010.

À  
Senhora OP  
Eliana Rodriguez Moreno

Atendendo à solicitação de V.Sa., informamos os dados que seguem sobre a formação dos professores titulares e conveniados desta Secretaria de Educação, constantes de nosso sistema PROFE, onde há cadastro de títulos para remoção.

Esclarecemos que só temos o levantamento de professores efetivos e conveniados que têm pedagogia. Os professores substitutos não são cadastrados, pois não participam de remoção.

O TOTAL de professores cadastrados é **3.256**.

O número de professores com pedagogia é **2.141** (66%).

Os formados por universidade pública somam **319** (15%), destes **305** são da USP, mas, a maioria se refere ao PEC, e **14** são de outras universidades federais e estaduais (Unesp, universidades estaduais de outros estados etc.).

**Outras faculdades** (Obs.: porcentagem calculada a partir do número de professores que tem pedagogia = 2.141):

Fundação Sto. André (autarquia municipal)	397	18,5%
FASB	683	32 %
Metodista	166	7,8%
UNIABC	105	4,9%
UNI-A (Senador Flaquer)	57	2,7%
UNIBAN	50	2,3%
PUCSP e PUC Campinas	29	1,4%
FFCL Ribeirão Pires	15	0,7%
Demais faculdades	639	30%

*Atenciosamente,*

  
**MARIA CRISTINA SERAGLIA**  
CHEFE DE SEÇÃO - SE-322

**MARIA ALICE ROMERO CORRÊA**  
Orientadora Pedagógica – Matr. 28.092  
Comissão de Contagem de Pontos

## **ANEXO II**

### **Roteiro para entrevista com professores**

#### **1. Perfil e identidade profissional**

- Nome
- Idade
- Formação acadêmica
- Breve histórico profissional (até ingressar na EAD) – destacando o tempo de docência (na formação de professores, na EAD e presencial)

#### **2. Quanto ao trabalho pedagógico implementado**

- Fale-me dos desafios encontrados na sua prática?
- Que soluções você tem encontrado diante das dificuldades / desafios colocados neste trabalho?
- Que práticas experimentadas, por você, neste curso, tem se revelado como mais satisfatórias e alcançado melhor seus objetivos?
- Conte-me sobre algumas atividades desenvolvidas no curso.

#### **3. Sobre a instituição / estrutura oferecida**

- Conte-me como funciona o curso: qual é o ambiente virtual de aprendizagem utilizado e o que ele oferece / permite?
- Há momentos presenciais? Com que frequência?
- Qual seu papel / atribuições?
- Como ocorre o planejamento?
- Rotina de trabalho.

## **ANEXO III**

### **Roteiro para entrevista com tutores**

#### **1. Atuação profissional e trabalho pedagógico implementado:**

- Breve histórico profissional (até ingressar na EAD).
- Qual seu papel / atribuições. O que é ser tutor?
- Conte-nos sobre algumas atividades desenvolvidas no curso.
- Fale das dificuldades / desafios colocados neste trabalho?
- Que soluções você tem encontrado?
- Em que o fato do curso se desenvolver a distância traz de positivo e de negativo para o trabalho de formação de professores?

#### **2. Condições de trabalho e estrutura oferecida:**

- Rotina de trabalho.
- Participa do planejamento?
- Formação continuada para o exercício da tutoria.

## **ANEXO IV**

### **Roteiro para entrevista com alunos**

#### **1. Perfil / identidade**

- Nome
- Idade
- Formação acadêmica
- Trabalha? Onde? (Se já atua em sala de aula ou não)

#### **2. Conte-nos por que decidiu fazer o curso de pedagogia a distância – quais suas expectativas iniciais com o curso?**

#### **3. Que atividades desenvolvidas no curso foram mais significativas e por quê?**

#### **4. Em que sentido o uso das mídias interativas influenciaram na sua formação?**

#### **5. Como avalia o curso de pedagogia a distância?**



## ANEXO V

### Termo de consentimento da entrevista

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, tendo ciência dos objetivos da pesquisa “Desafios da docência a distância na formação inicial de professores: limites e possibilidades”, cedo os direitos de minha entrevista, realizada no dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, para a utilização dos dados por mim produzidos. Tenho a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto tanto da minha identidade, como da instituição onde trabalho. Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com a pesquisadora, Eliana Rodriguez Moreno, RG 15.109.370-2, assino concordando com o exposto acima:

<b>Endereço</b>		<b>n°</b>
<b>Bairro</b>	<b>Cidade</b>	<b>CEP</b>
<b>Telefone (____)</b>	<b>e-mail</b>	

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor-pesquisador



## ANEXO VI

### Matriz curricular da Instituição A

#### 1º PERÍODO (420h)

**Módulo 1** – *Educação brasileira: leituras históricas, sociológicas e filosóficas* (160h)

- História da educação: a construção do pensamento pedagógico brasileiro (60h)
- A sociedade como palco onde tudo acontece, inclusive, a educação (60h)
- Filosofia (40h)

**Módulo 2** – *A construção do pensamento educacional brasileiro e a ação pedagógica: primeiras aproximações* (120h)

- Filosofia, conhecimento e educação: a construção do pensar brasileiro (60h)
- O possível e necessário diálogo entre psicologia e educação (60h)

**Módulo 3** – *Pesquisa em educação: aspectos epistemológicos, metodológicos e da produção textual* (140h)

- Produção textual: leitura e redação (40h)
- Pesquisa em educação: sobre leituras, trabalhos acadêmicos e práticas de pesquisa (40h)
- Tecnologias da informação e mídias digitais na educação (60h)

#### 2º PERÍODO (480h)

**Módulo 4** – *Educação brasileira: construindo olhares a partir dos fundamentos* (180h)

- Filosofia, conhecimento e educação: a construção do pensar brasileiro (40h)
- História da educação: a construção do pensamento pedagógico brasileiro (40h)
- A sociedade como palco onde tudo acontece, inclusive, a educação (40h)
- O possível e necessário diálogo entre psicologia e educação (60h)

**Módulo 5** – *Saberes docentes, identidade profissional e o sujeito coletivo: o processo educativo e as práticas de pesquisa* (140h)

- Abordagens do processo educativo, saberes docentes e identidade profissional (60h)
- Pesquisa em educação: sobre leituras, trabalhos acadêmicos e práticas de pesquisa (40h)
- A administração educacional e a organização dos sistemas de ensino (40h)

**Módulo 6** – *Corporeidade, tecnologia e cidadania: desafios éticos e pedagógicos* (160h)

- Tecnologias de informação e mídias digitais na educação (60h)
- Corporeidade (60h)
- Ética e cidadania (40h)

#### 3º PERÍODO (460h)

**Módulo 7** – *Os saberes docentes e o processo educativo* (200h)

- Abordagens do processo educativo, saberes docentes e identidade profissional (40h)
- Planejamento das atividades de ensino: processos de construção de aula e ambiência da aprendizagem (40h)
- Pedagogia da infância: identidade, natureza e sociedade (40h)
- O brincar na educação infantil (40h)
- A administração educacional e a organização dos sistemas de ensino (40h)

**Módulo 8** – *Leitura e escrita: para a construção de aprendizagens significativas* (160h)

- Alfabetização de jovens e adultos (60h)
- Ensino de língua portuguesa – Fundamentos (40h)
- Alfabetização, leitura e escrita no contexto educacional brasileiro (60h)

**Módulo 9** – *Teorias do currículo e práticas pedagógicas* (100h)

- Pesquisa em educação: sobre leituras, trabalhos acadêmicos e práticas de pesquisa (40h)
- Currículo, cultura e sociedade – a construção da prática pedagógica no coletivo (60h)

**4º PERÍODO** (500h + 100h estágio)

**Módulo 10** – *Diferentes contextos educativos e diferentes sujeitos em formação* (120h)

- Pedagogia e empresa: fundamentos e práticas (40h)
- Educação inclusiva (40h)
- A reflexão da prática docente a partir do estágio (40h)

**Módulo 11** – *Conhecimento, tecnologia e formação do professor* (200h)

- A influência das pesquisas na formação do professor (40h)
- Comunicação matemática e resolução de problemas: fundamentos (60h)
- Ciências, tecnologia e qualidade de vida (40h)
- Ensino de artes: fundamentos e prática (60h)

**Módulo 12** – *Diferentes leituras do mundo e cidadania* (180h)

- Ensino de língua portuguesa – Prática (40h)
- Ensino de história para reconstruir o mundo (40h)
- Educação geográfica e a construção da cidadania (40h)
- Alfabetização, leitura e escrita no contexto educacional brasileiro (60h)

**5º PERÍODO** (460h + 100h estágio)

**Módulo 13** – *Ensino de matemática, de ciências e de educação física: tendências atuais* (160h)

- A prática do ensino de educação física (60h)
- Comunicação matemática e resolução de problemas: prática (40h)
- Ciências, tecnologia e qualidade de vida (60h)

**Módulo 14** – *Pesquisa e leitura crítica do mundo na escola* (180h)

- A influência das pesquisas na formação do professor (30h)
- Ensino de história para reconstruir o mundo (60h)
- Educação geográfica e a construção da cidadania (60h)
- A reflexão da prática docente a partir do estágio (30h)

**Módulo 15** – *Projeto político-pedagógico e avaliação: desafios para o sujeito coletivo* (120h)

- Projeto político-pedagógico, pedagogia de projetos e a articulação do sujeito coletivo (60h)
- Avaliação em processos educativos: crítica, desafios e perspectivas (60h)

**6º PERÍODO** (480h + 100h estágio)

**Módulo 16** – *Planejamento participativo e os processos pedagógicos na escola* (180h)

- Planejamento participativo: construção, acompanhamento e avaliação (60h)
- O contexto da prática pedagógica e o contexto sócio-histórico dos alunos (60h)
- Espaços e processos pedagógicos na escola (60h)

**Módulo 17** – *Problemas contemporâneos: desafios para a escola* (200h)

- Teorias educacionais e problemas pedagógicos contemporâneos: a construção de novas propostas (80h)
- Pedagogia e espaços educativos não-escolares (40h)
- Educação inclusiva (40h)
- Organização dos tempos escolares no ensino fundamental: séries e ciclos (40h)

**Módulo 18** – *A reflexão sobre as práticas educativas pela via da pesquisa* (100h)

- A influência das pesquisas na formação do professor (30h)
- Produção textual: a construção do texto científico (40h)
- A reflexão da prática docente a partir do estágio (30h)



## ANEXO VII

### Matriz curricular da Instituição B

#### 1º SEMESTRE

##### Módulos

- 1.1 Língua, educação e pedagogia
  - Língua portuguesa
  - Introdução aos estudos da educação
  - Estudos dirigidos
- 1.2 Educação, cultura, sociedade e matemática
  - Matemática básica
  - Educação e cultura

#### 2º SEMESTRE

##### Módulos

- 2.1 Fundamentos históricos e filosóficos da educação
  - Psicologia da educação
  - História da educação
  - Prática de pesquisa educacional
- 2.2 Fundamentos sociológicos e filosóficos da educação
  - Sociologia da educação
  - Metodologia da pesquisa científica
  - Filosofia da educação

#### 3º SEMESTRE

##### Módulos

- 3.1 Linguagem matemática e educação infantil
  - Organização pedagógicas da educação infantil
  - Metodologia do ensino de matemática
- 3.2 Políticas, didática e alfabetização
  - Didática
  - Organização, estrutura e políticas públicas em educação
  - Fundamentos da alfabetização

#### 4º SEMESTRE

##### Módulos

- 4.0 Estágio supervisionado I
  - Estágio supervisionado I
- 4.1 Organização, planejamento e avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental
  - Avaliação e planejamento
  - Organização pedagógica do ensino fundamental

#### 4.2 Alfabetização e o trabalho didático

- Metodologia da alfabetização
- Organização do trabalho didático

### 5º SEMESTRE

#### Módulos

##### 5.0 Estágio Supervisionado II

- Estágio supervisionado II

##### 5.1 Educação Inclusiva: princípios e práticas

- Educação inclusiva
- Libras

##### 5.2 O ensino da língua portuguesa e de literatura

- Literatura infantil
- Metodologia do ensino de língua portuguesa

### 6º SEMESTRE

#### Módulos

##### 6.0.1 Estágio Supervisionado III

- Estágio supervisionado III

##### 6.0.2 TCC I

- Atividade teórico prática - projeto

##### 6.1. Diversidade e novas tecnologias

- Educação para a diversidade
- Educação e novas tecnologias

##### 6.2 As ciências sociais e naturais e as metodologias de ensino

- Metodologia par ao ensino de história e geografia
- Metodologia para o ensino de ciências naturais e meio ambiente

### 7º SEMESTRE

#### Módulos

##### 7.0 TCC II

- Atividade teórico prática - TCC

##### 7.1 As linguagens artísticas, os currículos e os projetos

- Metodologia do ensino de Artes, jogos e educação corporal
- Currículo, programas e projetos pedagógicos

##### 7.2 A gestão educacional: princípios e práticas

- Gestão de instituições educacionais
- Liderança e gestão de pessoas em instituições educacionais
- Gestão dos espaços não escolares

### 8º SEMESTRE

#### Módulos

##### 8.1 Coordenação pedagógica e orientação educacional

- Coordenação pedagógica

- Orientação educacional e formação do educador

## 8.2 Psicopedagogia e pedagogia hospitalar

- Psicopedagogia
- Pedagogia hospitalar



## ANEXO VIII

### Ficha de levantamento de dados para traçar o perfil dos sujeitos entrevistados

1. Identificação			
Nome		Idade	

2. Formação acadêmica / Titulação		
ANO DE CONCLUSÃO	GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO

ANO DE CONCLUSÃO	ESPECIALIZAÇÃO (mestrado ou doutorado)	TEMA DA DISSERTAÇÃO OU TESE	INSTITUIÇÃO

3. Experiência como docente na área da educação	
Tempo de docência no ensino superior?	
Tempo de docência na educação a distância?	
Tempo como tutor na educação a distância?	

**Além do ensino superior, tem experiência como docente em outro nível / modalidade de ensino?**

Tempo de docência	
Nível modalidade de ensino	

4. Disciplinas que leciona / lecionou no curso de pedagogia a distância em 2008 / 2009



## ANEXO IX

### Pesquisa de campo Pauta de observação

#### 1. Dados sobre a situação observada

Polo \_\_\_\_\_ Turma/semestre/módulo \_\_\_\_\_

Local \_\_\_\_\_ Horário – das \_\_\_ h \_\_\_ às \_\_\_ h \_\_\_

#### 2. Organização do tempo e espaço

Quanto tempo de vídeo conferência?

Há momentos para discussão em grupos?

Como está organizado o espaço na sala?

#### 3. Teleaula

As exposições pelo docente na teleaula são claras?

Que conteúdos foram abordados? Quem são os docentes?

#### 4. Dinâmica da coordenação pela tutoria

Que papel desempenha?

Faz intervenções?

Favorece o intercâmbio?

Sistematiza os conhecimentos do grupo?

#### 5. Dinâmica do grupo

Que movimentos de concentração e dispersão são possíveis observar?

Interagem nos momentos de discussão?

