

**ADRIANA DOS SANTOS CAPARRÓZ CARVALHO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
*ONLINE***



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande - MS**  
**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ADRIANA DOS SANTOS CAPARRÓZ CARVALHO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
*ONLINE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador (a):** Maria Cristina Lima  
Paniago Lopes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande - MS**  
**2009**

### **Ficha Catalográfica**

Caparróz Carvalho, Adriana dos Santos

C236e Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online / Adriana dos Santos Caparróz Carvalho: orientação, Maria Cristina Lima Paniago Lopes. 2009. 182 f.+ anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em educação, 2009

1. Professores – Formação 2. Ensino a distância 3 Tecnologia educacional I. Lopes, Maria Cristina Lima Paniago II. Título.

CDD – 371.3078

Bibliotecária responsável: Clélia T. Nakahata Bezerra CRB 1/757

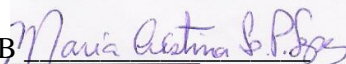
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO ONLINE

**ADRIANA DOS SANTOS CAPARRÓZ CARVALHO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

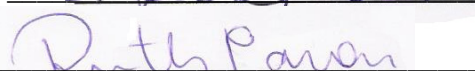
Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Lima Paniago Lopes – UCDB



Dr<sup>a</sup> Vani Moreira Kenski – USP



Dr<sup>a</sup> Ruth Pavan – UCDB



Campo Grande, 13 de abril de 2009

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*Aos meus pais, Sol e Cleide,*

*como forma de retribuir por tudo que me fizeram.*

*Ao meu esposo, Marcelo,*

*como forma de gratidão pelo carinho e compreensão.*

*Aos meus filhos Vinícius e Mariana,*

*e aos sobrinhos Sofia, Miguel e Lorena,*

*para que lhes sirva de exemplo e incentivo.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo Dom da Vida e pelo cuidado tão presente em cada momento,

Aos meus familiares, por assumirem comigo esse desafio e darem sustentação à realização desse sonho que é nosso,

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina, orientadora e amiga, que com muito carinho, acreditou em mim, desafiou-me e encorajou-me,

À coordenação, docentes e toda a equipe do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, pela excelência em seu trabalho,

À Instituição de Ensino Superior Privada que permitiu a realização dessa pesquisa,

Aos professores e coordenadores que se prontificaram em participar,

Ao Grupo GETED: minha oficina de pesquisa,

Às colegas do mestrado que dividiram comigo viagens, angústias e alegrias,

À Comissão de Gerência de Bolsa CAPES/PROSUP/UCDB pelo apoio financeiro,

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desse trabalho:

Muito Obrigada!

CAPARRÓZ, Adriana dos Santos Carvalho. Educação a Distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação *online*. Campo Grande, 2009. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

A atual expansão de propostas de educação a distância aponta para a emergência de se atentar para os diferentes ambientes de trabalho onde os professores estão inseridos. Partindo dessa constatação, essa dissertação se propôs analisar a profissionalidade docente na educação *online*. Vinculado à Linha de Pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, esse trabalho teve como objetivos específicos: 1. Investigar os processos de formação dos professores da educação *online*; 2. Descrever e interpretar como o professor trabalha na educação *online*, sua visão quanto a esse trabalho e suas inter-relações; 3. Investigar indícios de controle externo e sua influência no trabalho do professor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritivo/explicativa que teve como foco docentes de cursos de graduação a distância de uma Instituição Particular de Ensino. Participaram da pesquisa sete professores, e duas coordenadoras. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e questionários. Os dados foram organizados e analisados em três eixos: formação para atuar na educação *online*, as condições de trabalho nesse ambiente e as formas de controle/autonomia docente na educação *online*. Os resultados apontam que o modelo de educação *online* adotado pela instituição investigada mantém a integridade do fazer docente apesar das interferências externas e controle sobre a sala de aula *online*. Os professores confirmam a existência de programas de formação continuada que se configuram como um espaço de trocas entre os docentes e momentos de reflexão sobre a prática em sala de aula, mesmo assim, há sugestões de que esses cursos sejam mais efetivos atendendo os professores em suas necessidades específicas. Os docentes demonstraram uma visão positiva quanto ao ambiente de trabalho na instituição investigada, existindo ainda aspectos ideológicos e políticos que precisam ser discutidos, tanto quanto, aspectos práticos como a relação entre número de alunos e carga horária remunerada. Por fim, essa pesquisa possibilitou compreender que a modalidade adotada em um curso (seja ela presencial ou *online*) é apenas um dos aspectos em uma gama de relações que se estabelecem, capaz de tensionar a proposta de ensino para o lucro, prejuízo, ou para uma educação libertadora de emancipação de alunos e professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Profissionalidade docente; Educação a distância; Educação *online*; Trabalho docente.



CAPARRÓZ, Adriana dos Santos Carvalho. Online Education: A glance at the online educational professional. Campo Grande, 2009. Master Dissertation of Católica Dom University.

## **ABSTRACT**

The current proposals to the online education points out the need of different work environments where teachers are included. Based on this observation, this dissertation analyzed the proposed online educational professional. Linked to the "Teaching Practices and its relations with the Teacher Training Research", this paperwork had as its specific goals: 1. To investigate the online educational training processes; 2. to describe and interpret how the teachers work in online education, their vision for this job and their inter-relationships; 3. to investigate evidences of external control and its influence on the teacher's job. This was a qualitative, descriptive and explanatory research that focused on the undergraduate students from private educational institution's online teachers. In the survey seven teachers and two coordinators were interviewed. A semi-structured interview and questionnaires were held. The data were organized and analyzed in three areas: training on online education, working conditions and environment in the forms of control and the teacher's autonomy. The results showed that the online education system adopted by the institutions maintains the integrity of the investigation to teaching despite the outside interference and control over the online classroom. Teachers confirm the existence of continuing educational training that is configured as a space of exchange between teachers and moments of reflection on the practice in the classroom, although there are suggestions that these courses are more effective because help teachers in their specific needs. Teachers have a positive view about the working environment at the institution studied; there are some ideological and political aspects that should be discussed, as well as, practical aspects such as the relationship between the number of students and salary. Finally, this research understood that the method adopted in a course (either presence or online) is just one of the aspect in a range of relations established, capable of influencing on the school profit, loss, or a free education for students and teachers empowerment.

**KEY WORDS:** Online professional Education, Online Education, Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Metáfora da Águia e o contexto da pesquisa .....	15
Figura 2: Organograma da Diretoria da EAD Virtual.....	85
Figura 3: Fluxo das atividades na EAD Virtual.....	87

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Número de IES que ministram cursos de graduação a distância. ....	59
Tabela 2: A pesquisa na prática docente na EAD Virtual .....	151

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos da Pesquisa e Categorias de Análise.....	83
Quadro 2: Evolução da educação a distância na Instituição pesquisada.....	84
Quadro 3: Atribuições das Funções na EAD Virtual.....	88
Quadro 4: Caracterização dos sujeitos da pesquisa – Os Professores.....	91
Quadro 5: Caracterização dos sujeitos da pesquisa – A Coordenação.....	91
Quadro 6: Categoria Formação e suas Sub-Categorias.....	99
Quadro 7: As Categorias compreendidas no segundo objetivo específico.....	112
Quadro 8: Categoria Controle e suas Sub-Categorias.....	153

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES .....	183
ANEXO II: ENTREVISTA APLICADA À COORDENADORA PEDAGÓGICA E À COORDENADORA DE UM DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i> .....	189

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
CAPÍTULO I – TRABALHO DOCENTE: DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PROFISSIONALIDADE E PRÁTICA REFLEXIVA .....	25
1.1 Perspectiva Histórica do Trabalho Docente.....	25
1.2 Trabalho docente e profissionalismo .....	36
1.2.1 A tese da proletarização docente .....	36
1.2.2 Trabalho docente e profissionalismo .....	41
1.3 A profissionalidade docente.....	47
1.3.1 O professor como intelectual crítico.....	48
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PALCO DO TRABALHO DOCENTE.....	54
2.1 Perspectiva histórica da educação a distância.....	54
2.1.1 A EAD no Brasil: O Ensino por Correspondência.....	55
2.1.2 Os meios de comunicação de massa: rádio e TV .....	56
2.1.3 A Educação <i>Online</i> .....	59
2.2 O trabalho docente na EAD: o que falam pesquisas anteriores .....	64
2.3 A formação de professores para atuar na educação <i>online</i> .....	70
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	73
3.1 Procedimentos metodológicos da investigação.....	74
3.1.1 Justificativa.....	75
3.1.2 Objetivos e problemas de pesquisa.....	76
3.1.3 Aprofundamento teórico .....	77
3.1.4 Estudo de cunho empírico .....	78
3.1.5 Sistematização e interpretação dos dados .....	82

3. 2	Caracterização da Universidade investigada: a EAD Virtual .....	83
3. 2. 1	Os trabalhadores da EAD Virtual .....	88
3. 2. 2	Caracterização dos sujeitos dessa pesquisa.....	90
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....		95
4. 1	Os processos de formação dos professores da EAD Virtual .....	95
4. 1. 1	A prática como elemento formativo .....	100
4. 1. 2	As relações entre teoria e prática.....	104
4. 2	As condições de trabalho docente na EAD Virtual.....	107
4. 2. 1	– Tempos e espaços.....	113
4. 2. 2	Intensificação do trabalho docente .....	118
4. 2. 2. 1	Elaboração do material.....	121
4. 2. 2. 2	Carga horária do professor na EAD Virtual .....	123
4. 2. 2. 3	A instituição e o trabalho excedente do professor: a visão dos professores.....	126
4. 2. 2. 4	A instituição e o trabalho excedente do professor: a visão da coordenação.....	127
4. 2. 2. 4	A visão da instituição quanto ao trabalho excedente do professor .....	129
4. 2. 2. 5	A visão dos professores sobre rotina no contexto investigado....	130
4. 3	O trabalho na EAD Virtual e suas inter-relações .....	134
4. 3. 1	As inter-relações com os colegas.....	134
4. 3. 2	As inter-relações com os alunos .....	138
4. 3. 3	As inter-relações com a gestão .....	144
4. 3. 4	As inter-relações com a equipe tecnológica.....	146
4. 3. 5	As inter-relações consigo mesmo - Reflexão .....	148
4. 4	O controle externo e sua influência no trabalho docente na EAD Virtual ..	152
4. 4. 1	Controle e qualidade do ensino .....	153
4. 4. 2	Controle e tecnologias.....	159
4. 4. 3	A autonomia docente em um ambiente observado.....	163

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS .....	174





**Águia Pequena**  
*Pe. Zezinho, scj*

*Tu me fizeste uma das tuas criaturas  
Com ânsia de amar  
Águia pequena que nasceu para as alturas  
Com ânsia de voar  
E eu percebi que as minhas penas já cresceram  
E que eu preciso abrir as asas e tentar  
Se eu não tentar não saberei como se voa  
Não foi a toa que eu nasci para voar.*

*Pequenas águias correm risco quando voam  
Mas devem arriscar  
Só que é preciso olhar os pais como eles voam  
E aperfeiçoar  
Haja mal tempo haja correntes traiçoeiras  
Se já tem asas seu destino é voar  
Tem que sair e regressar ao mesmo ninho  
E outro dia, outra vez recomeçar.*

*Tu me fizeste amar o risco das alturas  
Com ânsia de chegar  
E embora eu seja como as outras criaturas  
Não sei me rebaixar  
Não vou brincar de não ter sonhos se eu os tenho  
Sou da montanha e na montanha eu vou ficar  
Igual meus pais vou construir também meu ninho  
Mas não sou águia se lá em cima eu não morar.*

(...)

**Figura 1: Metáfora da Águia e o contexto da pesquisa**

## INTRODUÇÃO

Toda pesquisa leva um pouco do pesquisador. Tem um significado para ele. Conhecer esse significado pode ajudar o leitor a compreender o sentido da pesquisa e o porquê trata-se apenas de “um olhar” sobre o fenômeno em estudo.

A canção apresentada anteriormente esteve presente em vários momentos da minha história como fonte de inspiração e incentivo. Ao ingressar no ensino médio, na universidade, ao voltar aos estudos depois de cinco anos de dedicação exclusiva à maternidade, ao iniciar a carreira docente no ensino superior, ao ingressar no mestrado e também, muitas vezes, durante a escrita dessa dissertação. Todas essas foram situações em que me senti como uma *águia pequena que nasceu para as alturas com ânsia de voar*, embora ainda muito presa à pequenez de minhas asas. Foram nessas situações que inúmeras vezes, familiares, amigos e mestres, me mostraram que *as minhas penas já cresceram, e que eu preciso abrir as asas e tentar*.

*Pequenas águias correm risco quando voam, mas devem arriscar*. Riscos de sair da segurança de seu ninho, do anonimato. O risco de expor-se à avaliação de outrem, de definir-se. Riscos que não podem ser maiores que a *ânsia de voar*, pois, *se já tem asas seu destino é voar*. Foi compreendendo a importância dos pequenos vôos que consegui *amar o risco das alturas, com ânsia de chegar* a este, o mais ousado deles, até agora.

Foi assim que arrisquei ao partir do Bacharelado em Análise de Sistemas para o Mestrado em Educação procurando encontrar uma esfera de convergência entre as áreas distintas. Foi, também, nesse contexto que a Educação a Distância (EAD) tornou-se foco de minhas pesquisas, pois trazia questionamentos capazes de me desestabilizar nas duas áreas do conhecimento. Olhando a ousadia dos *vôos* dos meus professores na pós-

graduação a distância, comecei a questionar-me sobre as especificidades desse novo território, experienciando-o como aluna, como monitora e como pesquisadora<sup>1</sup>. Questionei-me, por várias vezes, sobre quais seriam as peculiaridades desse novo contexto para o exercício da docência, sobre como estariam os professores reconstruindo suas práticas para adaptar-se, sobre as implicações dessas peculiaridades sobre o trabalho do professor.

A profissionalidade docente na educação *online* tornou-se foco dessa pesquisa, à medida que fui me aproximando dos estudos sobre a profissionalização docente. Percebia o trabalho do professor como objeto de diversas pesquisas (como CABRERA; JIMÉNEZ, 1991; JIMÉNEZ, 1991; ENGUITA, 1991; APPLE; TEITELBAUM, 1991; OZGA; LAWN, 1991; COSTA, 1995; GIMENO SACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ, 1998; HYPOLITO, 1999; CUNHA, 1999; CONTRERAS, 2002; entre outros), sendo a temática da profissionalização um dos debates mais tratados nos últimos anos por diferentes autores que procuraram compreender as mudanças ocorridas no trabalho educativo para o docente.

Como “um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder” (CUNHA, 1999, p. 132), o termo profissionalização pode assumir diferentes significados dependendo de onde é proferido, do ofício ao qual se refere e de seu momento histórico. Hypolito (1999, p. 97) apresenta, sob a ótica dos professores, um significado de profissionalização “preso à formação de qualidade, a condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, ao controle sobre os processos de ensinar e aprender e à democratização da organização escolar”. Mas, quem são os professores aos quais Hypolito se refere? Em qual contexto se encontram?

Quando menciona os professores, Hypolito (1999, p. 97) afirma que se tratam de “atores imersos em relações de classe, raça e sexo, a partir das quais constroem suas identidades e práticas discursivas”. Tudo isso no contexto de uma sociedade desigual, onde a profissionalização não é um processo homogêneo, pois seus sujeitos estão imersos em relações desiguais de raça, sexo e classe social; onde a formação inicial não garante,

---

<sup>1</sup> Como aluna durante o curso de Pós-Graduação a Distância; como Monitora em uma Disciplina ministrada por meio da Educação a Distância, durante cumprimento de um semestre de estágio de docência na educação superior para efeito de cumprimento das exigências do Programa de Bolsas CAPES/PROSUP; e como pesquisadora participante de um Grupo de Pesquisas que estuda e investiga as questões relativas às Tecnologias Educacionais e Educação a Distância.

por si só, a profissionalização, nem o acesso a bens culturais; onde a atividade docente se realiza sob processos desqualificadores e de rebaixamento salarial; onde o professorado ocupa uma posição de classe contraditória, com características de classe média e de classe trabalhadora. Ao conhecer as realidades do contexto investigado por Hypolito, o conceito de profissionalização que o autor apresenta, começa a ter um sentido mais concreto, pois significa o objeto de luta de professores e professoras.

Grande parte das publicações atuais, em algum momento de sua teorização, menciona o desenvolvimento tecnológico na sociedade da informação à qual estamos inseridos. Para Cortesão (2006), trata-se do cuidado de analisar os problemas educativos no seu contexto espaço-temporal. Mas, qual é o contexto de nossa sociedade hoje? Será possível identificar novos elementos capazes de diferenci-la da sociedade apresentada por Hypolito? Quais situações precisam ser levadas em consideração quando discutimos as diversas faces e personagens do processo educacional hoje?

Para Alarcão (2005), estamos inseridos em uma sociedade aberta e global, a chamada sociedade da informação, onde as diversas mídias exercem grande poder e influência, impregnadas de valores e intencionalidades. Mas isso não acontece de maneira harmônica e linear. A autora complementa que essa mesma sociedade apresenta-se “complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de *sirva-se quem precisar e do que precisar e faça de mim o uso que entender*” (2005, p. 13, grifos da autora). É em meio a essas situações complexas e contraditórias que Imbernón (2006) apresenta a sociedade da informação como um mito que deixa muitas pessoas totalmente desinformadas, enquanto outras acumulam o capital informativo em seu próprio benefício.

Para Castells (2006), estamos vivenciando uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação<sup>2</sup> que introduz um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, sociedade e cultura semelhante à Revolução Industrial do século XVIII. Conforme o autor, a tecnologia da informação é para essa revolução o que as

---

<sup>2</sup> Castells (2006, p. 67) compreende tecnologia como o “uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível”. Sendo assim, entre as tecnologias da informação, o autor inclui o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação, telecomunicações/radiodifusão, optoeletrônica e engenharia genética.

novas fontes de energia foram para as revoluções industriais. A revolução atual depende essencialmente de novos conhecimentos e informação, mas a sua centralidade está na “aplicação desses conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso” (CASTELLS, 2006, p. 69). Um ciclo cada vez mais rápido no novo paradigma tecnológico, ampliado à medida que os usuários apropriam-se dessas tecnologias e as redefinem.

Para Castells (2006), a informação é a matéria-prima do paradigma tecnológico atual, o que facilita a infiltração dos efeitos das novas tecnologias em todos os processos de nossa existência individual e coletiva, visto que a informação é uma parte integral da vida humana. Além disso, o novo paradigma tecnológico está estruturado em uma lógica de redes de crescimento exponencial com base nas mesmas tecnologias que exercem influência e possibilitam que hoje estejamos inseridos em uma economia global cujos “componentes centrais têm a capacidade institucional, organizacional e tecnológica de trabalhar em unidade e em tempo real, ou em tempo escolhido, em escala planetária” (idem, p. 143). Talvez nem mesmo Castells<sup>3</sup> tivesse noção de quantas pessoas, em toda a parte do mundo, estão hoje pasmadas presenciando e sofrendo, os efeitos dessa economia global, ou de sua crise<sup>4</sup>, sem a mínima condição de compreender, ou de intervir sobre ela.

Continuando a caracterização que Castells (2006) apresenta sobre o paradigma da tecnologia da informação, o autor ainda afirma que ele é baseado na flexibilidade: “Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes” (ibidem, p. 109), aspectos decisivos em uma sociedade caracterizada por constante mudança e fluidez organizacional. A última característica apresentada por Castells (2006) trata-se da convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, onde fica cada vez mais difícil distinguir em separado, diferentes trajetórias tecnológicas. Nessa convergência, microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica, engenharia genética, nanotecnologia e a própria computação se misturam e se fundem à medida que estão integradas nos sistemas de informação.

---

<sup>3</sup> Em 1999 quando publicou a primeira edição desse livro.

<sup>4</sup> Refiro-me à crise econômica internacional iniciada no segundo semestre de 2008, intensamente veiculada pelos meios de comunicação. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u481671.shtml>. [http://g1.globo.com/Noticias/Economia\\_Negocios/0,,MUL940390-9356,00-MUNDO+E+ABALADO+POR+UMA+CRISE+ECONOMICA+BRUTAL+DE+AMPLITUDE+IMPREVISIVEL.html](http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL940390-9356,00-MUNDO+E+ABALADO+POR+UMA+CRISE+ECONOMICA+BRUTAL+DE+AMPLITUDE+IMPREVISIVEL.html).

Jenkins (2008) aprofunda um pouco mais o que vem a ser a convergência na atualidade. Para o autor, trata-se do “fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (idem, p. 27). Convergência, portanto, não se resume a transformações tecnológicas, mas abrange também transformações mercadológicas, culturais e sociais. Sendo assim, Jenkins (2008) fala em paradigma da convergência, onde as novas mídias não substituem as antigas, mas interagem de formas cada vez mais complexas, onde a convergência não ocorre por meio de aparelhos, mas “dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros”, onde “o consumo tornou-se um processo coletivo” e a “inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático”, ou seja, “nenhum de nós pode saber tudo, cada um de nós pode saber alguma coisa, e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades” (ibidem, p. 28).

Para Jenkins (2008), a convergência não denota perfeita estabilidade e unidade, mas acontece em meio a tensões e transformações que alteram a relação entre tecnologias, indústrias, mercados, gêneros e públicos. As novas tecnologias modificaram a lógica da indústria midiática, mas também modificaram as expectativas e atitudes de pessoas comuns que assumem o controle das mídias e utilizam as novas tecnologias para se apropriar dos conteúdos midiáticos, modificá-los e recolocá-los em circulação. Situações capazes de gerar conflitos, pois nem as indústrias, os mercados e os públicos sabem bem, ao certo, quais os limites de sua atuação nesse novo espaço.

O que Jenkins (2008) destaca é que, cada vez mais, a convergência aproxima-se de pessoas comuns que hoje colocam o filho à noite na cama e, amanhã, se comunicam com ele por mensagem instantânea. “Nossas vidas, relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais de mídia. Ser amante, mãe ou professor ocorre em suportes múltiplos” (idem, p. 43). Jenkins (2008, p. 326) visualiza que o “surgimento de novas tecnologias sustenta um impulso democrático para permitir que mais pessoas criem e circulem mídia”. Para o autor, a exclusão digital está além de problemas de acesso: “Precisamos enfrentar os fatores culturais que diminuem a probabilidade de participação de diversos grupos. Raça, classe, diferenças idiomáticas amplificam as desigualdades de oportunidades para a participação” (ibidem, 327). Essas são algumas situações que se colocam hoje sobre a educação e a escola. Mas, e a educação a distância? Onde se enquadraria?

Diferentes autores (como PRETI, 1998; MORAES, 2002; BLIKSTEIN; ZUFFO, 2006; DEMO, 2006; MILL, 2006; entre outros) apontam que a atual expansão da modalidade de educação a distância está relacionada a uma gama de fatores de ordem política, econômica e social. “Governos buscam atender as demandas sociais por mais educação, empresas buscam novas oportunidades de negócio, escolas buscam se adaptar aos novos tempos” (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2006). Acrescento, ainda, que professores e pesquisadores buscam na convergência entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a educação a distância, a possibilidade de uma educação contextualizada, libertadora, que faça renascer o espírito crítico e empreendedor (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2006); um processo educacional mais participativo, que estimule a criação de comunidades, a pesquisa em pequenos grupos, a produção coletiva (MORAN, 2006); “um caminho real de socialização de conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos produzidos pela sociedade” (PRETI, 1998, p. 28); uma possibilidade de exceder à preparação de consumidores críticos, formando cidadãos produtores e participantes culturais (JENKINS, 2008).

Como é possível perceber, a educação a distância é hoje um território de lutas e contestações, resistências e transgressões, onde interesses econômicos, políticos e sociais interagem com ideais educativos de emancipação humana, de atendimento às minorias, de participação cultural. É esse território contestado que hoje é foco de inúmeras pesquisas<sup>5</sup> e lócus do trabalho de diversos professores.

A pesquisa realizada por Campos (2002) é um dos primeiros trabalhos que direcionam o olhar para a docência na EAD. Sua preocupação é com as subjetividades do trabalho docente. Articulando as teorias sobre a psicologia do trabalho e as relações sociais de sexo, os resultados dessa pesquisa indicaram que o trabalho docente se modifica na modalidade de ensino à distância quanto ao trabalho em equipe, às diferentes atitudes tomadas por professores (homens e mulheres) e à intensificação das atividades de trabalho.

---

<sup>5</sup> Dentre os vários estudos realizados, destaco alguns que muito contribuíram para minha compreensão dessa modalidade. Kenski (2007) aborda as alterações ocorridas no ensino com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Moran (2002) redimensiona o conceito de aula no contexto a distância. Kenski (1998), Moran (2000) e Prado (2005) coincidem em atribuir ao professor, o papel de mediador na educação a distância. Para Belloni (1998) e Kenski (1998) professores e alunos exercem papel de pesquisadores. Behrens (2000) e Belloni (2001) colocam professores e alunos como colaboradores no processo de aprendizagem. Outros temas como, a escrita na era digital e a hipertextualidade (RAMAL, 2000; LÉVY, 1998), a interação e a interatividade (SILVA, 2005; VALENTE, 2005), o *design* dos ambientes virtuais (DIAS, 2003; RODRIGUES, 2005; FILATRO, 2008), a avaliação da aprendizagem na educação a distância (SANAVRIA, 2008), a aprendizagem colaborativa na EAD (SANTOS, 2008), entre outras pesquisas que também levantam discussões teóricas e práticas em eventos e congressos de educação a distância.

Mill (2002) se propõe investigar o desenvolvimento do processo de trabalho em instituições de educação a distância por videoconferência e por ambientes virtuais de aprendizagem. Em suas conclusões, Mill observa que a expansão da EAD obedeceu aos interesses capitalistas de exploração econômica, sendo o contexto capitalista atual bastante propenso ao emprego das atividades de EAD. Entre outras questões, Mill (2002) ainda discute a caracterização do processo de trabalho na EAD virtual, Sistemas logísticos de trabalho, Gestão do trabalho, Relações de trabalho, Organização do trabalho pedagógico e Relações de saber no trabalho pedagógico na EAD virtual. Em sua pesquisa de doutorado, Mill (2006) aprofunda sua análise nas implicações que o trabalho docente sofre em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais.

É nesse contexto que comecei a me inquietar sobre a profissionalidade docente em um modelo específico de educação a distância: a educação *online*. Moran (2006, p. 41), define educação *online* “como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência”. Para Almeida (2003, p. 331), “educação *online* é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncronas ou assíncronas”. Trata-se de classificar a educação a distância com base na tecnologia utilizada como suporte à interação entre professores, alunos, materiais e conteúdos (MOORE; KEARLEY, 2007). Mesmo podendo fazer uso de outras mídias (como o material impresso enviado via serviço postal), a educação *online*, refere-se ao modelo de EAD que se baseia nos recursos da Internet. Compreendo que essa classificação ajuda a delimitar o objeto de estudo, afastando-se de possíveis generalizações a diferentes contextos de educação a distância. Portanto, mesmo admitindo que possam existir propostas de atividades educacionais via Internet na educação presencial, a educação *online*, à qual farei menção durante todo o texto, é uma esfera de educação a distância<sup>6</sup>.

Sendo assim, comecei a questionar-me: os estudos voltados à profissionalidade docente podem ser transpostos para o professor da educação *online*? Quais as peculiaridades específicas desse contexto? Como as atuais condições de trabalho

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma simplificação ao termo Educação a Distância *Online* já bem conhecido nos textos acadêmicos. Como exemplo cito as obras: Silva (2006) que teve sua primeira edição publicada em 2003; e Silva e Santos (2006). Ambos os livros trazem uma coletânea de artigos sobre a Educação *Online*.



do professor na educação *online* influenciam no trabalho reflexivo? Existem processos de formação continuada específicos para esse contexto?

Para responder tais questionamentos, essa pesquisa buscou analisar a profissionalidade docente na educação *online*. Torna-se necessário levar as discussões sobre as tensões e as condições de trabalho do professor ao ambiente da educação *online*, visto que, também neste contexto, existem peculiaridades capazes de tensionar o ofício do professor entre a profissionalização e a proletarização. Conhecer os vieses presentes nas salas de aula virtuais, nas relações entre os professores, nas relações com outros profissionais, relações entre professores e alunos e entre o professor e sua própria pessoa, pode levar-nos a enxergar esse ambiente de trabalho por meio do olhar de quem o vivencia diariamente. Conforme Moreira (1990, p. 32): “[...] o interesse central da pesquisa (qualitativa) está na questão dos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações e interações dentro de um contexto social, e na elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador”.

Aproximando-me das experiências dos professores da educação *online* retomo as discussões da profissionalização, compreendida aqui nas dimensões apresentadas por Hypolito (1999): formação de qualidade, condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, controle sobre os processos de ensinar e aprender e à democratização da organização escolar. Essa concepção foi adotada por ter como origem as discussões dos próprios professores, pois analisar o processo de profissionalização baseado nos conceitos atribuídos a esse termo pelos movimentos reformadores poderia ofuscar a realidade do contexto do professor e reforçar o discurso dominante.

Essa dissertação é o resultado da busca de respostas para as perguntas de pesquisa, tendo por base os objetivos propostos e a consciência de que se trata apenas de “um olhar” bem focado e delimitado no espaço e no tempo. Dessa maneira, espero que todo o processo aqui descrito, também como a análise dos dados coletados, contribua com as discussões sobre a Docência na Educação *Online*, e instigue outros pesquisadores a direcionarem seus estudos às diversas frestas que essa pesquisa abre.

Todos os dados referentes a essa pesquisa estão dispostos nessa dissertação da seguinte forma: O Capítulo I traz um histórico do trabalho educativo, juntamente com as questões que perpassam esse trabalho, como a tese da proletarização e a profissionalização, culminando com as discussões sobre a profissionalidade docente. O Capítulo II trata da educação a distância procurando focar nas questões relativas ao

trabalho docente nesse ambiente. No Capítulo III, abordo as questões metodológicas que fundamentam essa pesquisa. O Capítulo IV trata das análises realizadas e das categorias que emergiram dessas análises. As Considerações Finais oferecem uma retomada das perguntas de pesquisa tendo como foco os dados empíricos.

## **CAPÍTULO I – TRABALHO DOCENTE: DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PROFISSIONALIDADE E PRÁTICA REFLEXIVA**

Costa (1995) afirma que a profissão docente está vinculada a uma idéia de educação como um processo que se concretiza nas sociedades humanas para que os indivíduos empreendam sua trajetória pessoal inserida no projeto coletivo das sociedades. Por isso, compreender os modos como o ser humano tem procurado integrar-se em um grupo, assimilar e assumir sua cultura como tarefas que lhe são primordiais é compreender suas concepções de educação e, por conseguinte, a maneira como se desenvolve o trabalho de quem ensina.

Recorrer à história da civilização humana em suas diferentes épocas e visões de mundo nos ajuda a compreender as diferentes concretizações do trabalho docente (COSTA, 1995). Com esse objetivo, apresento a seguir um pequeno extrato da história da educação com o foco na atividade docente desde as comunidades primitivas.

### **1.1 Perspectiva Histórica do Trabalho Docente**

Ponce (1991) afirma que nas comunidades primitivas, unidas por laços de sangue e organizadas sobre a propriedade comum da terra, a educação das crianças não estava a cargo de alguém em específico, mas se dava na convivência diária com os adultos

que as introduzia nas crenças e práticas do seu grupo social. As crianças aprendiam a pescar, pescando. O ensino era direcionado aos aspectos práticos da vida e acontecia por meio da convivência como uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral.

Em uma sociedade sem classes, o ideal pedagógico se ampara na identificação dos indivíduos com os interesses comuns do grupo e suas necessidades. A educação acontece de modo espontâneo e integral, ou seja, sem uma instituição responsável por esta tarefa onde cada membro da tribo incorporava tudo o que era possível receber e elaborar. Costa (1995) explicita que essas comunidades produziam cultura ao mesmo tempo em que a transmitiam através de um processo ao qual chama de “impregnação cultural” (p. 63).

Prosseguindo sua análise histórica, Ponce (1991) assevera que essa função espontânea da educação foi se modificando à medida que as comunidades primitivas se tornam sociedades divididas em classes que, para o autor, teve sua origem na insuficiência do trabalho humano e na substituição da propriedade comum pela propriedade privada. As comunidades começam a dividir as tarefas. O trabalho material, por ser cansativo e dispendioso, impossibilitava a conjugação com atividades administrativas, de direção e supervisão. As figuras de funcionários, como os sacerdotes, médicos e magos que chegavam e se mantinham nesta função à base de cerimônias e ritos místicos, se tornam tão necessárias às tribos quanto aos responsáveis pelo trabalho material.

O fato de as comunidades estarem divididas agora entre os administradores e os executores não é o único responsável pela formação das classes sociais, afirma Ponce (1991, p. 24). Segundo seu entendimento, o aumento do poder do trabalho humano através da domesticação dos animais e das novas técnicas utilizadas fez com que essas comunidades passassem a produzir mais do que o necessário para seu sustento, passando assim a existir o excedente de produtos. Esse excedente representava agora a possibilidade de troca com tribos vizinhas, de acúmulo de fortunas e o ócio. Denominado por Ponce de “ócio fecundo” este tempo passa a ser destinado à fabricação de instrumentos de trabalho, busca de matéria prima e elaboração de novas técnicas (1991, p. 24).

As mudanças trazidas pela divisão da sociedade em classes foram de grande impacto. Com o aumento do rendimento, o trabalho humano passa a ter certo valor. Os prisioneiros de guerra são, agora, desejados pela força de trabalho escravo que

representam. As propriedades passam a ser privadas e os vínculos de sangue dão lugar ao poder do homem sobre outro homem. Quanto à educação, nas palavras de Ponce:

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas*. As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa, organizavam e distribuíram também, *de acordo com seus interesses*, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. [...] os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, *não divulgando os seus conhecimentos*, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes. (PONCE, 1991, p. 26, grifos do autor)

É possível retirar de suas palavras que, com a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes sociais, a educação começa a perder as características que lhe eram peculiares nas comunidades primitivas: a integralidade e a homogeneidade. Começam a aparecer diferenças entre os iniciados e não iniciados, crianças e os adultos. As relações dentro da tribo não se baseiam mais no bem comum. A educação espontânea e no próprio ambiente já não era mais possível e eram necessários castigos e reprimendas para fazer valer a submissão à nova relação entre dominantes e dominados. A educação sistemática tinha por dogma pedagógico a conservação das classes sociais, portanto, só era interessante aos filhos dos membros privilegiados da tribo. Ao povo era destinada a ignorância para a manutenção de seu estado servil.

Quanto à situação social da mulher, o mesmo autor afirma que nas comunidades primitivas, baseadas na propriedade comum, a mulher dividia as atividades úteis à comunidade com o homem e assim gozava os mesmos direitos que esse. Na sociedade dividida em classes, baseada na propriedade privada e no acúmulo de riquezas, para que os bens continuassem pertencentes às gerações dos filhos dos organizadores, a comunidade passou a se arranjar com base no patriarcado e na monogamia. À mulher são destinadas somente as atividades domésticas que deixam de ser sociais e a sua educação passa a ser pouco superior à educação de uma criança (PONCE, 1991).

Ponce destaca como conseqüências necessárias à efetivação de uma nova organização da sociedade dividida em classes: “uma religião com deuses, a educação

secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos e a separação entre os trabalhadores e os sábios” (1991, p. 31). Aranha (1989) ressalta que todas as civilizações da antiguidade oriental desenvolveram governos despóticos que apresentavam as características anteriormente citadas e, onde o rei, imperador ou faraó era detentor dos bens materiais, militares e religiosos, portanto tinha o poder sobre a vida e a morte, a guerra ou a paz. Para efetivar esse poder tornava-se necessária uma instituição que defendesse a forma privada de adquirir riquezas, a divisão em classes e a exploração e domínio entre elas. “E essa instituição surgiu: o Estado” (PONCE, 1991, p. 32). O Estado torna-se um instrumento poderoso nas mãos da classe dominante. Revestido de um esplendor religioso, reforçado em rituais, protocolos, na arte e nas crenças sobre a superioridade das classes dirigentes, o Estado procurava educar as massas no respeito e submissão.

Com o desenvolvimento do Estado em cada uma dessas civilizações, foi tornando imprescindível uma forma de registro dos atos oficiais e do patrimônio do rei: a escrita. “Escribas no Egito, Mandarins na China, Magos na Babilônia, Brâmanes na Índia exercem suas funções a partir do monopólio da escrita em meio a populações analfabetas. O saber significa uma forma de poder” (ARANHA, 1989, p. 23). A partir de então, os princípios que norteavam a educação começam a diferenciar-se entre os povos.

Analisando os documentos referentes ao antigo Egito, Manacorda (1992) apresenta a educação como um processo de inculturação das classes dominantes, diretamente relacionada com a formação para a vida política e para o exercício do poder. Baseada em ensinamentos morais e comportamentais, a educação primava pela oratória, que passa a ser conteúdo e objetivo do ensinamento. A escrita, destinada aos registros dos atos oficiais, era uma técnica material destinada a peritos, os escribas. A oratória, diretamente ligada à arte de governar, é a base da educação que tem sua sede na corte ou palácio e é reservada aos príncipes régios e aos filhos dos nobres, juntamente com a educação física (a natação) que ajudava a preparar o corpo.

Mesmo não exigindo o domínio da escrita, toda a educação acontecia com base nos textos escritos, na memorização e repetição. Os escribas, beneficiados pelos indícios de uma abertura social, passam a ser funcionários subordinados a um poder burocratizado. São, agora, os mestres dos grandes. Manacorda destaca o prestígio e autoridade que essa função foi adquirindo. Diferentemente dos outros ofícios que eram aprendidos espontaneamente através da observação, os conhecimentos técnicos da arte de falar só poderiam ser aprendidos “através de um processo institucionalizado que se realiza

num local isolado, onde as crianças não imitam diretamente os adultos que trabalham, mas aprendem a imitá-los; este é o lugar que chamamos escola” (MANACORDA, 1992, p. 25). Essa era a passagem da sabedoria para a cultura ou instrução.

Em Esparta, na Grécia, a educação primava pelos interesses militares do Estado. Aos sete anos de idade, as crianças passavam para o poder do estado onde eram transformadas em rígidos soldados à pena de uma educação severa e cruel. A finalidade da educação espartana era asseverar a superioridade militar sobre as classes submetidas. A educação moral primava pela aceitação dos castigos e o respeito aos mais velhos (ARANHA, 1989). Aprender a ler ou contar não eram virtudes guerreiras, portanto, era proibido aos jovens se interessarem por esses assuntos que poderiam distraí-los dos exercícios militares (PONCE, 1991).

Da mesma forma que em Esparta, em Atenas o trabalho era desvalorizado e as virtudes guerreiras eram destacadas como forma de manter subjugado o exército escravo que ia crescendo com o aumento da riqueza. A educação do jovem nobre perpassava atividades no campo de esporte pela manhã e na escola de música à tarde. O jovem só passaria ao controle do Estado aos dezoito anos para seu aperfeiçoamento militar e cívico. Mesmo toda a educação elementar – que o jovem recebia até os dezoito anos – estando a cargo de particulares, o Estado regulamentava e vigiava a disciplina e o respeito às leis, à moral, à religião e à ordem (PONCE, 1991). Ponce destaca que a suposta liberdade de ensino não significava liberdade de doutrina estando o professor obrigado a formar os futuros governantes com seu devido amor à pátria, às instituições e aos deuses. Ao obrigar que os jovens tivessem passado pelas escolas particulares antes de ingressar no ginásio, o Estado atingia seu objetivo:

[...] só por exceção é que os pequenos proprietários conseguiam custear os estudos dos seus filhos até os 16 anos, idade em que ingressavam no ginásio, e, *como só eram elegíveis para os cargos estatais os jovens que haviam passado pelo ensino do ginásio*, compreende-se que o resultado do “ensino livre” tenha sido a concentração dos cargos existentes nas mãos das famílias nobres. (PONCE, 1991, p. 50, grifos do autor)

O suposto ensino livre particular ajudava a manter a casta nobre no poder numa sociedade onde a própria aristocracia começa a mostrar divisões. O desenvolvimento do comércio e da navegação começa a fazer aparecer novos ricos que não possuíam descendência nobre. Para esses, a educação disponível não poderia atender visto que estava impregnada dos ideais dos senhores da terra (PONCE, 1991; ARANHA, 1989). O novo

princípio educativo distancia-se da base aristocrática que primava pela educação do guerreiro belo e bom para formar o cidadão da emergente democracia (CHAUÍ, 2001). Neste contexto, aparece a figura dos sofistas, filósofos e mestres da oratória (idem), que buscam legitimar e teorizar o ideal democrático da nova classe em ascensão (ARANHA, 1989).

Mesmo criticados por Sócrates por cobrarem pelos seus serviços (ARANHA, 1989) ou por não ter amor à sabedoria e respeito pela verdade (CHAUÍ, 2001), os sofistas foram personagens importantes para o pensamento democrático, pelo conflito de opiniões e interesses despertado em praça pública. Aranha (1989) destaca os sofistas como criadores da educação intelectual independente da educação física e musical e da noção de formação contínua do adulto que se torna capaz de repensar a cultura do seu tempo. A mesma autora interpreta que, ao exigirem uma remuneração, os sofistas valorizam a figura do professor e cuidam da profissionalização desta função. Para Costa (1995), a remuneração do trabalho intelectual dos sofistas era, no mínimo, escandalosa numa sociedade que desprezava o trabalho, pois esse era destinado somente aos pobres, enquanto aos ricos, cabia entregar-se à música, à caça, à equitação e à filosofia.

Sócrates – referenciado por Chauí (2001) como patrono da filosofia – procurava questionar e dialogar com os jovens em praças, mercados e ginásios, incitando à discussão aqueles que se consideravam entendidos em alguma coisa (COSTA, 1995). Por meio desses diálogos, Sócrates levava o interlocutor ao conhecimento de sua ignorância, para, a partir de então, “dar a luz” a novas idéias. Para Costa, muitos preceitos das pedagogias contemporâneas podem ser encontrados no intelectualismo ético da doutrina socrática e até mesmo as polêmicas subjacentes do trabalho docente no que diz respeito ao “caráter ético-moral da profissão e seu compromisso com a sociedade, com o saber e com a verdade” (COSTA, 1995, p. 69).

Nos primórdios da civilização romana, que também fora dividida em classes e estava baseada na escravidão, a educação era de caráter predominantemente moral e se dava pela vida e para a vida com base na imitação (PONCE, 1991). Como na Grécia, a educação estava a cargo de um escravo pedagogo que ensinava no seio da própria família, depois como mestre de várias famílias e, por fim, como escravo liberto que ensinava na própria escola. O *ludimagister* – professor primário – quando não era de origem escrava, era um soldado velho ou um proprietário arruinado que alugava um compartimento em meio às tendas de mercadorias para abrir, ali, sua loja de instrução. O ofício do professor



era profundamente desprezado como qualquer outro trabalho assalariado, pois o “salário era uma prova de servidão, e é sabido que Sêneca, depois de Cícero, se recusou a incluir a profissão de professor entre as profissões liberais, isto é, entre as profissões dos homens livres” (PONCE, 1991, p. 67). Manacorda (1992) faz menção à origem da profissão de educador como um acontecimento nada glorioso e menciona uma expressão de Sêneca: “era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender” (p. 78).

A partir da entrada de outros povos com as guerras e a expansão do comércio, essa educação básica foi deixando de ser suficiente e as escolas dos gramáticos – professores de ensino médio – foram se tornando necessárias para a política, para os negócios e para as disputas nos tribunais (PONCE, 1991). Aranha (1989) destaca que, a partir do contato com os povos helênicos, a aprendizagem do grego se torna uma exigência. Essa aculturação grega fez incluir nas escolas dos gramáticos as disciplinas reais geografia, aritmética, geografia e astronomia. Mesmo assim, Ponce (1991) enfatiza que ainda faltava uma cultura especializada que conduzisse diretamente aos altos cargos oficiais. Surgem então os retores, professores de nível terciário que preparam os jovens da elite que se destacaram na vida pública. Essa educação primava pela política, pelo direito e pela filosofia.

Dentre os três níveis de profissionais da educação, o retor, sem dúvida, era o que recebia melhores salários que só poderiam ser pagos pelos nobres. No entanto, esta vantagem não deixou de levar alguns retores a se questionarem sobre sua função e sobre a função da escola. Conforme nos relata Manacorda (1992), a prática do ensino estava baseada na memorização e a punição era artifício utilizado para controlar alunos desmotivados por um ensino descontextualizado da vida. Manacorda destaca o lamento de Quintiliano: “ora, quando criança na escola se brinca, quando jovem no fórum nos enrolam e, o que é pior, quando velho ninguém quer reconhecer ter estudado em vão desde criança” (p. 94). Ainda mais pertinentes são as críticas de Petrônio que Manacorda subscreve nos termos: “para mim, acho que as crianças nas escolas tornam-se totalmente cretinas, porque não estudam nenhuma coisa que praticamos na vida” (p. 95) e termina com a afirmação de Floro sobre o ofício de ensinar: “Ó coisa indigníssima! E com que ânimo consegues suportar sentar na escola e ensinar às crianças?” (p. 95). Apesar do pessimismo construído historicamente sobre o ato de ensinar, tais questionamentos tornam-se importantes maneiras de se repensar a função da escola e do professor.

A municipalização do ensino no século I a.C. que concede o direito à cidadania aos mestres das artes liberais é oficializada nos anos 362 pelo imperador Juliano que exige que toda contratação de professores seja confirmada pelo Estado (ARANHA, 1989). Costa (1995) destaca que os avanços em direção à configuração do magistério como uma atividade socialmente definida são diluídos após a desagregação do Império Romano e a instauração da cosmovisão medieval.

Marcada pelo pensamento religioso, a Idade Média caracterizou-se por um despovoamento das cidades e uma redefinição de classes a partir das relações do homem com a terra (COSTA, 1995; ARANHA, 1989). Neste mundo fragmentado, o cristianismo torna-se o elemento de unidade que, juntando-se ao Estado, exercem uma forte influência política. A Igreja passa a ter o monopólio da educação e assim, assume o controle dos princípios morais, políticos e jurídicos na sociedade. O ambiente sócio-econômico relativamente estável e estático torna sem sentido a idéia de mudança. A condição social do indivíduo permanece inalterável por toda vida (NÓVOA, 1991). Ponce (1991) destaca a criação de dois tipos de escola, sendo a primeira destinada à instrução dos futuros monges e a segunda destinada à instrução da plebe. Essa última, freqüentada pelas massas, não ensinava a ler, escrever e contar, mas tinha por finalidade “familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 1991, p. 91), o que se torna essencial para manter inalterável o ambiente sócio-econômico.

Com o reaparecimento do comércio e a reurbanização, uma nova classe social é criada: a burguesia. Revolucionária por excelência, a burguesia incorpora algumas idéias incompreensíveis ao homem medieval, como, por exemplo, a possibilidade de mudança social (NÓVOA, 1991). Para essa classe, as escolas monacais são insuficientes, o que exige uma educação voltada para seus interesses. Nos meados do século XIII os magistrados das cidades começam a exigir escolas primárias, que seriam custeadas e administradas pelas cidades. O ensino ministrado nestas escolas preconizava o idioma nacional e acrescentava noções de Geografia, História e Ciências tornando-o menos distanciado das necessidades práticas da vida (PONCE, 1991).

Costa (1995) afirma que essa escola, dedicada especialmente à educação das crianças, é a que mais se aproxima ao sentido que é atribuído à escola hoje. As alterações que a escola e a própria educação foram sofrendo são sempre conseqüências de toda uma complexidade que envolve relações sociais, diferentes relações com o trabalho,

representações acerca do mundo e do homem. Para Nóvoa (1991, p. 112), a gênese e o desenvolvimento do modelo escolar estão inseridos num processo que se relaciona aos primórdios de uma nova ordem socioeconômica norteadas pelo “desejo de adquirir” da burguesia, o chamado “espírito do capitalismo”; da instituição de mecanismos reguladores das relações entre os homens onde a ação educativa volta-se para o processo de aquisição de civilidades; a concepção da infância como classe de idade diferenciada que pressupõe um cuidado mais intenso, procedimentos e técnicas de correção e disciplinamento capazes de domesticar os indivíduos tornando-os úteis. Como resultante de todas essas transformações, a sociedade moderna acaba por substituir, definitivamente, o processo de aprendizagem por impregnação cultural pela escolarização.

No final do século XVIII, inicia-se o processo de estatização da escola impulsionado por transformações morais que tensionam para uma libertação das definições estritamente religiosas, pela arrancada da revolução industrial e emancipação do capital industrial (NÓVOA, 1991). A evolução capitalista, caracterizada pelos processos de urbanização e industrialização crescentes, além de impor a constituição de um sistema público de educação, organizou a carreira docente, num processo de funcionalização do professorado (HYPOLITO, 1999). Com um acordo de interesses, o Estado garante para si o controle da instituição escolar, enquanto os professores aderem à sua funcionalização que compreende um estatuto de autonomia e de independência<sup>7</sup> que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado (COSTA, 1995). O corpo docente passa a ser constituído por meio de recrutamento fundamentado em um conjunto de competências técnicas básicas. É conferida, então, uma licença<sup>8</sup> aos professores. Para Nóvoa (1991), essa licença é decisiva no processo de profissionalização docente, pois, de posse desse título que reconhece e legitima seu papel social, os professores podem se afirmar como grupo social.

Carregada de intencionalidade política, a profissão docente configura-se um território contraditório, vezes alinhado aos ideais nacionais, vezes reivindicando maior autonomia frente ao Estado (NÓVOA, 1991). Incontestado, porém, é o caráter produtivo da ação docente exercendo importante influência nas relações de produção e manutenção

---

<sup>7</sup> Principalmente no que se refere à Igreja e aos preceitos religiosos (NÓVOA, 1991, p. 121).

<sup>8</sup> Nóvoa (1991, p. 121), fala de licença ou permissão obrigatória para o exercício da docência. Trata-se de um documento concedido à saída de um exame ou concurso, “aos quais podem se apresentar todos os indivíduos que preencham certo número de condições de entrada e admissão (habilidades literárias, idade, bom comportamento moral, etc.)”.

da ordem social. Para Nóvoa (1991), os docentes não somente respondem às necessidades sociais de educação, mas também, atuam de maneira a incutir na cabeça das pessoas o valor da educação, o que levaria a valorização de suas funções sociais e, portanto, a melhoria de seu estatuto sócio-profissional.

Nóvoa (1991) caracteriza o século XIX, pelo aumento da pressão social por educação e pela penetração de um modelo cultural elitista. Os docentes firmam-se na posse de um conjunto de conhecimentos especializados e na importância social de seu trabalho. Há, portanto, a necessidade de se estabelecer uma “formação específica, especializada e longa” (idem, p. 124), que se torna fundamental no processo de profissionalização da atividade docente. Nasceram as Escolas Normais: para os docentes representam a melhora de seu estatuto, e, para o Estado, tornam-se um potente instrumento de controle. O autor complementa que as Escolas Normais estão na origem de uma profunda mudança do pessoal docente: “mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para o exercício da atividade docente” (NÓVOA, 1991, p. 125).

O século XIX ainda foi marcado pela feminização do corpo docente primário e pelo nascimento das primeiras associações profissionais. Para Nóvoa (1991, p. 127), o surgimento dessas associações representa “a última etapa do processo de profissionalização docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional”. Costa (1995, p. 81) afirma que os docentes<sup>9</sup> chegam ao início do século XX “com o maior prestígio profissional de toda a sua história, com amplo reconhecimento social de seu trabalho”. A educação e a escola são vistas como emancipatórias, como alavancas para o progresso, e os docentes, como seus agentes, desfrutam desse período de euforia.

O período de glória da educação e do modelo escolar tem seu fim com a eclosão das duas guerras mundiais que põem em cheque os benefícios da instrução, desacreditando o ideal escolar. É nesse contexto que a idéia do imobilismo e da perversidade das estruturas começa a tomar corpo, gestando um processo de desescolarização da sociedade. Aos docentes, cabe redefinir seus papéis e funções em uma sociedade em transformação (COSTA, 1995).

---

<sup>9</sup> Costa (1995, p. 81) refere-se especificamente ao conjunto das sociedades européias durante a década de 30-40.

Não foram poucas as mudanças enfrentadas pelos docentes nesse último século. Para Hypolito (1999), o neoliberalismo tem sido o modelo político e econômico implantado em todos os lugares e realidades por meio de um processo de globalização do mercado. Como forma de conquistar sua hegemonia, o neoliberalismo tem implantado a lógica do mercado em todas as instituições e esferas da vida social e cultural. Como parte dessa reestruturação da sociedade encontra-se a reestruturação educativa que atinge diretamente a lógica de organização da educação e da escola. Para o autor, trata-se de um processo multifacetado de controle ideológico e técnico da educação, mediante as definições do que e como ensinar e a regulação direta da escola pelo mercado capitalista, vinculando os fins educativos aos desígnios do mercado.

Para Gil Villa (1998, p. 28), o professorado enfrenta hoje um processo de diminuição do prestígio da profissão, o enfraquecimento e/ou diluição de sua “figura”<sup>10</sup>. Para o autor, três tendências exercem grande influência nesse mal-estar indefinido: a dessacralização da ciência e da cultura, que destrói a identificação do professor como “homem do conhecimento” e torna cada vez mais difícil a ele, representar a “alta cultura”; a introdução das novas tecnologias muito mais gratificantes e eficazes; e o enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais o que abala os professores em sua função de socializar, transmitir valores e reforçar comportamentos.

Fazendo um contraste entre a educação no século XIX e nos dias atuais, Gil Villa (1998, p. 40-45) aponta: os clássicos colégios dão lugar aos sistemas de ensino pautados em relações contratuais onde a escola é vista como uma empresa que oferece títulos; a resistência discente facilmente identificável em seu caráter revolucionário dá lugar a um “estado crônico de desmotivação e apatia generalizadas, com ausência de líderes”; a autoridade personalizada no docente corrói-se colocando ambas as partes (docência e discência) em igualdade, numa “espécie de república de irmãos, depois da ausência da autoridade definida”. Trata-se de um individualismo acentuado e uma nova concepção do real em um sistema social cada vez mais complexo.

Essas são algumas das questões que se colocam sobre a docência hoje. Partirei agora para as teorias que mais se aproximam do objetivo desse trabalho: os estudos sobre a profissionalização e proletarização docente.

---

<sup>10</sup> Para o autor, o termo figura “refere-se a mais que a soma das partes, baseada mais na marca que foi criando a imagem mitológica do professor, na impressão de sua missão” (GIL VILLA, 1998, p. 30).

## 1. 2 Trabalho docente e profissionalismo

São recorrentes nos atuais estudos do trabalho docente as discussões sobre sua profissionalização. Pelas mudanças que o trabalho no ensino vem sendo submetido, Costa (1995) afirma que esse trabalho está tão fortemente perpassado e comprometido com as questões do profissionalismo que tratar de sua problemática significa colocar em debate a marca das profissões. A sociologia do professorado analisa o trabalho docente em duas linhas que se distinguem em seus debates: a primeira tem como ponto central a análise do processo de trabalho docente e a segunda vincula o trabalho docente ao estudo das profissões. Por sua pertinência é que apresento, a seguir, essas vertentes do estudo do trabalho docente.

### 1. 2. 1 A tese da proletarianização docente

Os estudos voltados para o processo de trabalho têm como base teórica a análise marxista do Modo de Produção Capitalista e partem do pressuposto que o trabalho educacional está determinado pelas condições de trabalho nesse Modo de Produção (CABRERA; JIMÉNEZ, 1991; CONTRERAS, 2002; COSTA, 1995; JIMÉNEZ, 1991). Ora, algumas condições vão se apresentando como essenciais nesse viés, como o sucessivo parcelamento das atividades, a rotinização do trabalho, a especialização e hierarquização. Essas condições são características da Lógica Racionalizadora do Capital que tem por objetivo aumentar a eficiência e o controle sobre o processo de trabalho.

O trabalho artesanal, transmitido de pai para filho, passa a ser dividido em atividades simples que levam à especialização dos operários em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva. O operário vai perdendo sua qualificação, as destrezas e habilidades que antes possuía e “passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*” (CONTRERAS, 2002, p. 34). Os teóricos anteriormente citados, afirmam que o fenômeno de racionalização do trabalho pode ser explicado pela separação

entre concepção e execução, a desqualificação do trabalhador e a perda do controle sobre seu trabalho.

Uma segunda análise dentro desses estudos afirma que a lógica racionalizadora excede o âmbito do setor produtivo e chega a outros processos de trabalho (JIMÉNEZ, 1991). No trabalho educativo, essa lógica se manifesta por meio de técnicas organizativas, ensino programado, técnicas de administração e gerenciamento do trabalho na escola.

Os estudos voltados para o processo de trabalho têm como desdobramento mais disseminado a tese da proletarização. As investigações sobre a racionalização do trabalho intelectual e o estudo das classes sociais no capitalismo avançado, formam a base dessa tese (CABRERA; JIMENÉZ, 1991). Para Jiménez (1991), proletarização é o processo pelo qual uma categoria vê-se submetida a um processo de desqualificação, separação das funções de concepção e perda de controle que a assemelham à situação dos operários na produção. Enguita (1991) complementa afirmando que não é a natureza dos bens ou serviços que um grupo profissional produz ou a complexidade do processo de produção que pode levá-lo às fileiras da proletarização, mas a possibilidade de decompor esse último através da divisão do trabalho e da mecanização. Portanto, a proletarização não deve ser entendida como uma mudança repentina, mas como um processo gradativo que pode ocorrer de diferentes maneiras nos diferentes grupos profissionais.

Nesse sentido, a proletarização dos docentes seria o processo de degradação das condições de trabalho no ensino. As modificações que a lógica racionalizadora introduziu nas condições de trabalho dos professores foram produzindo sua desqualificação que pode ser verificada em seu afastamento das funções de planejamento e concepção da educação e do ensino; sua dependência das decisões de administradores e especialistas; e, pela redução da capacidade de controle da categoria sobre seu próprio trabalho e carreira. Jiménez (1991) ainda acrescenta que não é sem resistência que essas transformações foram se efetivando e que a própria tendência profissionalista do professorado é uma estratégia contra este processo racionalizador.

Apesar da inspiração comum<sup>11</sup>, são várias as vertentes que dão prosseguimento aos estudos sobre a proletarização docente. Enguita (1991), por exemplo, direciona sua análise para os grupos profissionais identificando a existência de um conjunto de ocupações que não se enquadram entre os típicos profissionais nem entre os

assalariados, constituindo, assim, as semiprofissões. Por estarem localizados nesse lugar intermediário, Enguita posiciona os professores na categoria das semiprofissões.

Para Apple e Teitelbaum (1991), as pressões que afetam os empregos em geral são sentidas também no ensino, apesar de suas características peculiares o diferenciarem de uma linha de montagem ou de um trabalho doméstico. Como a gerência taylorista na indústria que procura maiores lucros e controle sobre seus empregados, os sistemas estritos de avaliação do trabalho docente, realizados por meio de testes padronizados e sistemas de gerenciamento que, pretensiosamente, têm por objetivo manter um controle de qualidade, acabam desqualificando os professores. Para esses autores, a melhor fórmula para a alienação e o desânimo é a perda de controle do próprio trabalho. Sendo assim, “em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e por que o fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios” (APPLE; TEITELBAUM, 1991, p. 67). As argumentações apresentadas, Apple e Teitelbaum (1991) apontam para as implicações dessa dinâmica na execução de um currículo crítico no ensino. Os autores afirmam que um ensino crítico precisa estar embasado em uma autonomia responsável a qual a ética do lucro e do ganho privado está deslegitimando.

Outro objeto de investigação da tese da proletarização diz respeito à intensificação do trabalho docente. Contreras (2002) faz uma pertinente referência à intensificação do trabalho dos professores como consequência do aumento do controle e das formas burocráticas. A regulamentação e o planejamento externo incham de tarefas o trabalho no ensino. Pressionados pelo tempo, os professores se vêem obrigados a tomar atalhos, economizar esforços e se dedicarem somente ao que é essencial. O autor menciona alguns efeitos desta intensificação: a rotinização do trabalho que impede o exercício reflexivo; o isolamento dos colegas que acaba em formas de individualismo; e, conseqüentemente, a degradação das habilidades e competências profissionais. Cunha (1999) também aponta a intensificação do trabalho docente como fator relevante para o controle das ações docentes. Sem tempo para produzir seus próprios processos pedagógicos, o professor acaba por lançar mão de manuais ou livros elaborados por especialistas. Assim, ao perder a autonomia sobre o uso do próprio tempo, o professor acaba perdendo a autonomia nas decisões de seu trabalho.

Jiménez (1991) enfatiza que, mesmo admitindo a existência de um processo de deteriorização do ensino, nem todos os autores coincidem inteiramente com os teóricos

---

<sup>11</sup> As vertentes que serão apresentadas têm como inspiração comum o processo de trabalho.



da proletarização. A autora faz menção aos estudos de Derber (1982) por seu caráter crítico e sistemático. O referido autor identifica dois tipos de proletarização: a técnica que se refere à perda de controle sobre os modos de execução do trabalho e a proletarização ideológica que implica em perda de controle sobre os fins do trabalho. Para ele, os professores estão passando agora pela proletarização técnica, mas antes já haviam sido expropriados das decisões sobre os fins de seu trabalho.

Para Derber (1982, apud JIMÉNEZ, 1991), a proletarização ideológica ameaça a integridade do trabalhador pela expropriação de seus valores e do sentido de seus propósitos mais que de suas habilidades. Assim, o nível de qualificação desses trabalhadores já não importa, pois tiveram sua liberdade e criatividade reduzida a problemas técnicos. O trabalhador perde o controle de seu produto e da relação com a comunidade, pois os aspectos morais, sociais e tecnológicos lhes foram tirados do alcance. Por tudo isso, para Derber, a proletarização ideológica merece maior atenção do que a proletarização técnica, até por que, para o autor, a proletarização técnica dos docentes não chega ao nível da desqualificação dos trabalhadores industriais.

Outro aspecto diferencia Derber dos teóricos da proletarização. O autor não identifica resistência nos professores, mas algumas estratégias defensivas. Para ele, ao serem submetidos à proletarização ideológica, os professores aparentam indiferença, fenômeno por ele chamado de desensibilização ideológica, ou seja, os professores não reconhecem a importância das áreas em que têm perdido controle, se preocupando em garantir os critérios técnicos e científicos de seu trabalho. Sendo assim, revisam seus objetivos de forma a torná-los compatíveis com os imperativos da organização num processo de cooptação ideológica. Para o autor, existe uma negociação de controle ideológico em troca de autonomia técnica.

Contreras (2002), tomando como base os princípios da proletarização ideológica formulados por Derber, afirma que é possível encontrar um estrato do professorado que se aproxima dessa proletarização pela sua identificação com os princípios valorativos que a justificam. Esses professores não reconhecem o campo perdido e ainda se empenham em desenvolver as novas habilidades técnicas que lhes permitirão manter uma imagem de qualificação profissional. Nesse sentido, Contreras (2002) assimila-se a Derber ao formular sua crítica à tese da proletarização afirmando que essa tem dado importância fundamental à perda de competências técnicas dos professores em detrimento ao aspecto

ideológico. Para esses autores, o significado da proletarização, no contexto educativo, se refere à perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor.

Em análise congruente, Cabrera e Jimenez (1991) afirmam que o problema dessa teorização é o grande esforço que é dispensado em mostrar a convergência entre os compromissos do professorado e da classe operária. Para os autores, essa formulação acaba se tornando reducionista e politicamente determinista, pois dificulta uma visão política dos fins e prioridades a serem estabelecidas frente às transformações sociais. Com o objetivo de ultrapassar essa visão bitolada, Cabrera e Jimenez (1991) apresentam os seguintes argumentos: as especializações na educação são menos definitivas do que as impostas aos outros trabalhadores, elas podem resultar em maior possibilidade de acesso ao saber e maior probabilidade de atuação social como categoria. Por ser um trabalho que envolve seres humanos, o planejamento e boa parte das decisões ainda estão a cargo do professor tornando seu trabalho inalienável. Ao serem atingidos pela divisão do trabalho, os professores são compelidos a integrarem equipes. Isso faz com que o desgaste de sua base de conhecimento seja menor. As resistências docentes estão mais ligadas às concepções conservadoras que buscam manter os privilégios provenientes da aproximação com o profissionalismo do que com as lutas reivindicatórias dos trabalhadores nos sindicatos. Os autores concluem que ainda permanece uma grande diferença entre os professores e o proletariado, apesar de o processo racionalizador ter chegado também à escola. Em meio a todo esse debate polêmico, Costa (1995) afirma ser evidente que os professores vêm perdendo status, assolados por um processo de proletarização em que suas condições de trabalho se degradam e eles se desqualificam crescentemente.

Ainda, torna-se imprescindível ressaltar os estudos que, nessa linha, têm feito uma análise de gênero e classe social do professorado. Para Ozga e Lawn (1991), alguns estudos históricos de gênero são exemplos de uso frutífero da tese da proletarização. Para os autores, a própria proletarização tem implicações distintas para homens e mulheres, pois, à semelhança do profissionalismo, está constituída sobre uma definição masculinizada de qualificação. Costa (1995), tomando como base os estudos de Ozga e Lawn (1991), afirma que o gênero é uma construção social onde são identificados os modos de ser de cada sexo. Portanto, ser mulher em uma sociedade patriarcal e capitalista significa desvantagem nas relações de poder entre os gêneros e dos poderes disseminados pelo social. Para Costa (1995), a trama que gerou o trabalho docente como coisa de mulher

é a mesma trama que fabricou as características femininas. Destaco um dos questionamentos emergentes da pesquisa de Costa:

Porque aceitamos que a postura das professoras seja avaliada com referência a um modelo pretensamente racional ou técnico de trabalho docente, um modelo que idealiza a impessoalidade dos espaços públicos masculinos e que opõe à afetividade e personalização alguma espécie de profissionalismo? (COSTA 1995, p. 185).

Apple (1987) afirma que para compreender a história e as tentativas de racionalizar a educação ou os efeitos da proletarização sobre o trabalho do ensino é necessária uma compreensão das conexões entre os estudos de gênero e classe social. Para Ozga e Lawn (1988 apud COSTA 1995), classe também é uma categoria que deve ser compreendida historicamente como um conjunto de relações sociais onde estão implicados fatores econômicos, políticos e ideológicos. Isso significa que a classe social não é determinada pela faixa salarial ou pelo poder de compra de uma categoria profissional. Existem outros fatores que estão implicados nessa relação. A pesquisa de Costa (1995) sobre as implicações de classe no trabalho de professores evidencia isso. As conclusões da autora apontam que as questões de classe estão mais identificadas com a tradição, distinção e saber do que com as questões econômicas. Os professores lutam “pelos” alunos de classes populares e não “com” os alunos por se colocarem em diferentes classes sociais.

Como dito anteriormente, são várias as vertentes dentro dos estudos da proletarização. Cada foco de análise tem suas peculiaridades e apresenta pertinentes considerações acerca do trabalho docente. Longe de esgotar as discussões sobre os estudos de base marxista, essa primeira parte da teorização teve por objetivo apresentar algumas das questões pertinentes às circunstâncias de trabalho do professor na atualidade. O contato com essas questões abre muitas possibilidades de debates e, mesmo tratando-se de estudos realizados há mais de duas décadas, apresentam-se ainda bem presentes em nossos contextos educacionais.

### 1. 2. 2 Trabalho docente e profissionalismo

Quando fui inserida nas discussões sobre profissionalismo tive dificuldades de perceber suas contradições. Parecia um discurso muito bem estruturado que seria a

resposta para a maioria dos problemas que a educação enfrenta. Muito estudo e pesquisa foram necessários para chegar a uma visão mais crítica das questões do profissionalismo, mesmo que, a cada nova leitura, um pouco mais de areia fosse escorrendo por entre os dedos. Apresentar a tese da proletarização antes dos enfoques decorrentes da teoria das profissões deve-se ao desejo de desmistificar as representações que envolvem o termo “profissão” trazendo à tona suas contradições e ambigüidades.

Os sentidos atribuídos ao termo profissão são fruto de regimes de representação construídos historicamente capazes de formar em nossas mentes um protótipo que se encaixa a esses padrões. Nóvoa (1987, apud COSTA 1995) faz menção às mudanças históricas que envolvem o significado desse termo. Segundo o autor, no século XVII e XVIII, a palavra profissão estava ligada a sentidos laicos e religiosos onde a atividade de ensinar parece um dos melhores exemplos. Nessa época, os profissionais eram originários das classes aristocráticas e estavam a serviço de Deus ou do Rei. Era a condição social e tradição familiar que justificavam o acesso às profissões. Ainda segundo Nóvoa (idem), na virada do século XVIII, as formas de controle estabelecidas pelos grupos profissionais começam a ser contestadas pela classe média. A educação e o mérito passam a ser a porta de acesso às profissões. A palavra profissão torna-se sinônimo de profissão liberal caracterizada nas três profissões clássicas: clero, medicina e direito.

Costa (1995) afirma que o modelo de excelência das profissões liberais começa a se modificar com a transformação do capitalismo concorrencial em capitalismo monopolista. O surgimento de grandes organizações burocráticas no século XX, também contribuiu para que as profissões liberais exercidas pelos médicos e advogados dessem lugar ao modelo dos economistas e engenheiros trabalhando no seio de grandes organizações. As chamadas profissões burocráticas vão ganhando força após a Segunda Guerra e o exercício privado de profissões liberais torna-se mais raro (COSTA, 1995).

Ao analisar a atual conjuntura social, talvez tenhamos mais dificuldade de traçar um perfil profissional, ou até mesmo, apontá-lo em nosso meio. Os meios de comunicação de massa em suas diversas mídias exercem grande influência na imagem e prestígio social das profissões. As telenovelas apresentam empresários bem sucedidos, aparentemente sem problemas financeiros e que chegaram a esse nível simplesmente por um acaso do destino ou por um grau de esperteza capaz de passar por cima de todos. Essas mídias ainda exibem inúmeros exemplos de persistência, de luta e boa vontade de alguns indivíduos que resultaram em vitórias, conquistas, e riquezas. Trata-se de evidenciar o

indivíduo como único responsável pelo próprio sucesso. Como resultado, podemos visualizar que o nível de escolaridade já não é determinante na mobilidade social, enquanto as questões de mérito, esforço pessoal e saber-fazer ainda parecem bastante representativos. Mas, o que determina se uma ocupação é ou não profissão? E o trabalho docente, pode ser considerado uma profissão?

A Sociologia das Profissões serve de base para um conjunto de estudos que procura isolar características distintivas de uma profissão em meio às diferentes ocupações (COSTA, 1995). As elaborações que têm como base a teoria das profissões de Talcott Parsons<sup>12</sup> são conhecidas como enfoque estrutural-funcionalista. Nessas proposições, as profissões aparecem como atividades necessárias frente a funções valorizadas e requerem dedicação exclusiva, competência técnica com base em conhecimentos científicos e diretrizes de socialização profissional que levam a um código deontológico determinado (CABRERA; JIMÉNEZ; 1991). Além dessas características, várias outras foram aparecendo em debates posteriores<sup>13</sup> que centram na identificação de traços que fazem com que algumas profissões se diferenciem de outras ocupações sem valorização social.

Para Cabrera e Jiménez (1991), o exame do trabalho docente a partir desses modelos leva a um consenso de que o ensino é uma atividade em processo de profissionalização, pois não contempla todos os atributos que caracterizam as profissões, possibilitando o uso flexível dos termos “semiprofissional” e “profissional” para os professores. Com base nos estudos de inspiração neoweberina, Séron (1999) afirma que as semiprofissões se caracterizam pela falta de autonomia, pela burocratização e feminização do trabalho, fatores incompatíveis com os valores culturais das profissões. Esse viés também parte da “profissão” como categoria de análise, mas procura centrar-se nos conteúdos reais, sociais e históricos das profissões nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, várias críticas foram dirigidas ao enfoque estrutural-funcionalista referindo-se a seu determinismo numa visão estática e positivista do profissionalismo (CABRERA; JIMÉNEZ; 1991).

---

<sup>12</sup> Conforme Cabrera e Jiménez (1991), as idéias de Parsons estão apresentadas em “*The professions and social structure*” e “*A sociologist looks at the legal profession*”, ambos em Parsons, T. *Essays on sociological theory*. Glencoe. The Free Press, 1954 (edição revisada), pp. 34-49 e 370-385, respectivamente.

<sup>13</sup> Como as citadas por COSTA, 2005; CONTRERAS, 2002; ENGUITA, 1991.

Inscrito no enfoque neweberiano, Johnson (1972, apud COSTA, 2005)<sup>14</sup> afirma que o profissionalismo não expressa a natureza das ocupações e não deve ser entendido como um processo a ser desenvolvido por algumas ocupações por suas qualidades essenciais. Em seus argumentos, Johnson (idem) sustenta que existem relações de poder no profissionalismo que precisam ser discutidas, pois a profissionalização acaba sendo um meio de controle político do trabalho de um grupo social em um dado momento histórico. Quanto ao professorado, pela sua condição de funcionário assalariado, desenvolvendo seu trabalho em instituições burocráticas, acabam ocupando posições subordinadas onde são sujeitos a diversas formas de controle burocrático e administrativo, atingidos pelos efeitos da mediação do Estado.

Ainda no enfoque neweberiano, destacam-se os estudos de Larson (1977; 1989)<sup>15</sup> que focam mais profundamente a relação entre as profissões e o Estado. Para a autora, as profissões devem ser entendidas como uma estratégia utilizada por certos grupos de trabalhadores para controlar seu exercício profissional, recorrendo ao Estado para que lhe garanta esse privilégio (CONTRERAS, 2002). A exclusividade de um conhecimento especializado foi a forma encontrada para legitimar esse privilégio. Os grupos profissionais são fortalecidos tanto pela posse de um conhecimento específico, quanto pela atribuição social de elaboração do discurso sobre esse conhecimento (COSTA, 1995). Para Larson, essa forma de fortalecer os profissionais pode ser uma estratégia frente à crise de governabilidade da sociedade atual. Remistificando a ciência e a tecnologia, estamos colocando-as a salvo de questionamentos, resgatando a autoridade e limitando a participação pública no processo político (COSTA, 1995).

Hypolito (1999) afirma que o tema da profissionalização docente tem sido recorrente ao longo da história da educação no Brasil levantado por autoridades e governantes em épocas de reformas educacionais. Para o autor, o profissionalismo presente nos discursos oficiais exerce uma função disciplinadora, controladora e ideológica, sempre como algo a ser buscado, longe da realidade cotidiana do professor. Depois de responsabilizar os professores pelas mazelas da educação, o profissionalismo surge como a solução para todos os problemas, justificando as mudanças nos diferentes níveis do sistema

---

<sup>14</sup> Cabrera e Jiménez (1991) inserem os estudos de Johnson e Larson no enfoque neweberiano. Para Costa (2005) eles estão inscritos na Sociologia Crítica das Profissões. Ambos fazem menção à obra: JOHNSON, T. J. *Professions and Power*. London: Macmillan, 1972.

<sup>15</sup> Costa (2005) faz referência aos estudos LARSON, Magali S. *The Rise of Professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of Califórnia Press, 1977 e Acerca do los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. *Revista de Educacion*, Madrid, 1989, n. extr.

educacional. Contreras (2002) acrescenta que os possíveis benefícios atrelados à idéia da profissionalização são usados pelo Estado como maneira de assegurar a colaboração dos professores e anular suas possíveis resistências. Ora, parece inviável opor-se a uma reforma que traz como consequência mais reconhecimento profissional. Tal atitude representaria o abandono das responsabilidades profissionais.

Costa (1995, p. 91) aponta para a idéia de que “o profissionalismo é compatível e não conflitante com o Estado e os profissionais exercem as mais importantes funções deste como agentes do capitalismo”. Há que se destacar que o profissionalismo, como reivindicação profissional dos professores, acaba se tornando uma estratégia de fechamento social contra a intromissão da comunidade e não contra a intervenção do Estado (CABRERA; JIMÉNEZ, 1999). As atuais tendências ainda levam à interpretação que se é mais “profissional” contribuindo com a Administração, mas não com a comunidade (CONTRERAS, 2002).

Em busca de legitimação, o Estado utiliza artifícios cada vez mais sutis para fidelizar os professores à sua função social. Para Contreras (2002, p. 67), a participação e a decisão colegiada entre os docentes surgem como um requisito do “profissionalismo responsável”. As formas de controle continuam a existir, mas agora estão mais participativas. Para o autor, a autonomia parcial e o profissionalismo levam os professores a sentirem-se recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida. No entanto, os limites a essa atuação não são discutidos. Passa-se de um currículo fechado e imposto, para um currículo aberto, flexível, interpretável. “Mas tudo isso ocorre sob esquemas e estruturas de racionalização que não podem ser abandonados, com sistemas de controle de resultados perfeitamente delimitados e definidos” (CONTRERAS, 2002, p. 68). Contreras afirma que essas são características presentes no pós-fordismo ou “toyotismo” que, por meio de uma gestão participativa, visa melhorar a produção com funcionários mais satisfeitos e menos resistentes.

Percebo, portanto, o profissionalismo como um mecanismo utilizado pelos docentes para o controle da própria profissão. A supervalorização da base científica e o fechamento social fazem parte das estratégias utilizadas por esses profissionais com o aval do Estado. Entretanto, por sua condição de funcionário burocrático do Estado, os professores não detêm o controle de sua profissão. Sua atividade, fortemente carregada de intencionalidade política, torna-os importantes agentes do Estado. O trabalho educativo passa a ser controlado para garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica

e social. Nesse contexto, um controle fluído parece mais eficiente e elimina as possíveis resistências. O mesmo discurso de profissionalização agora aparece como eficiente estratégia do Estado no controle dos fins educacionais em troca de autonomia técnica aos professores.

Destaco que fenômenos como controle externo, burocratização, hierarquização e fechamento social não podem ser pensados como consequência direta do título de profissional dos professores. Esses fenômenos estão envolvidos em relações de poder muito mais amplas, inseridas em um contexto socioeconômico específico, amparados por seu processo histórico. Esse contexto leva-nos ao questionamento das vantagens do estatuto profissional para o trabalho no ensino na realidade atual. Para Costa (1995, p. 264), mais importante que lograr o status profissional é “desencadear entre o professorado a reflexão sobre as tramas de poder que garantem aos profissionais fortalecer suas agendas políticas e mecanismos de legitimação, concentrando a atribuição de definir o certo e o errado, reafirmando privilégios, e distinguindo-se de outros grupos em uma sociedade tão carente de justiça e de igualdade”. Sendo assim, essas discussões são de grande valia, pois têm a pretensão de questionar as bases ideológicas do profissionalismo refletindo sobre suas tramas na atividade do ensino.

Nessa perspectiva, Contreras (2002) questiona se o que as profissões representam é recomendável para o ensino, ou seja, se representam uma forma de autonomia desejável para o trabalho docente. Esse questionamento instiga a reflexão sobre autonomia como qualidade educativa e não como qualidade profissional. Isso significaria olhar para os valores tipicamente profissionais pelo ângulo educativo, analisar o que esses valores agregam ao ensino, compreender as aspirações e valores ocupacionais vinculados à idéia de profissional dos docentes. Ou seja, reconstruir uma idéia de autonomia profissional para os docentes de acordo com a própria natureza do trabalho educativo e não pelas estratégias ideológicas da profissionalização (CONTRERAS, 2002). Dedicarei a próxima seção para uma maior aproximação da idéia de profissionalidade docente.



### 1.3 A profissionalidade docente

A primeira parte desse trabalho apresentou as ambigüidades da profissionalização. Torna-se explícito que o significado de profissionalização e autonomia pode variar dependendo dos objetivos de quem o pronuncia. Nesse momento, procuro compreender as aspirações e significados que esses termos têm para os agentes do ensino na construção de sua identidade como profissional reflexivo. O que realmente os professores desejam quando lutam por sua profissionalização?

Na seção anterior a profissionalização aparece sendo usada pelos docentes como meio de controle da própria profissão. Hypolito (1999) afirma que, para professores e professoras imersos em relações de classe, raça e gênero, onde constroem suas identidades e práticas discursivas, a “profissionalização tem um significado preso à formação de qualidade, a condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, ao controle sobre os processos de ensinar e aprender e à democratização da organização escolar”. Isso implica em entender que essa reivindicação não se reduz ao desejo de maior status. Contreras (2002, p. 72) complementa a idéia de Hypolito, afirmando que ao defender sua profissionalidade, os docentes estão reivindicando “maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que se faz, sensibilidade diante das situações delicadas, compromisso com a comunidade etc”. Nesse sentido, os autores concordam que os discursos e reivindicações dos professores por profissionalização são uma forma de defender os direitos dos docentes e da própria profissão.

O termo profissionalismo parece bastante carregado ideologicamente das discussões de status e privilégios profissionais. Concordando com Contreras (2002), optarei por utilizar o termo profissionalidade para referir-me aos aspectos reivindicados pelos professores em benefício de todo o processo educacional. Contreras conceitua profissionalidade como “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (2002, p. 74). Essa perspectiva resgata a idéia de docente como profissional com capacidade moral e intelectual para se responsabilizar por suas decisões dentro do propósito educativo. Sendo assim, não há como pensar em um mero reprodutor de pacotes instrucionais. A ação de ensinar, como ação inteligente,

implica na capacidade de mobilizar todos os saberes prévios, ajustando-os e transformando-os em fundamentos para o agir informado (ROLDÃO, 2007).

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Ao chegar até aqui parece muito prático acharmos uma lista de qualidades, ou uma resposta muito clara à pergunta: então, o que deve ser feito? Ao entrar em contato com essas discussões diversas vezes me fiz essa pergunta. Algumas vezes materializei minha ansiedade aos meus mestres nas diferentes disciplinas do mestrado. Nos sorrisos que recebi de resposta, percebi que a solução para toda essa complexidade extrapola o que uma lista de qualidades poderia resumir; que a paz inquieta que essas discussões me trouxeram já poderia sinalizar que a resposta estava mais na pergunta, ou seja, na capacidade de perguntar, de se inquietar, de mobilizar, de discutir, de refletir; talvez fosse mais simples do que eu imaginava; talvez fosse possível.

Hypolito (1999) discute quanto a profissionalização tem sido um sonho prometido e ao mesmo tempo negado, mas, nem por isso, é um sonho irrealizável. O autor complementa que, para isso, contribuem os processos de resistências contra-hegemônicos que dão sinais positivos de fortalecimento em algumas práticas políticas e pedagógicas. O próprio Hypolito aponta exemplos onde as ações sindicais de docentes barram a consolidação de projetos educacionais conservadores ou abre-se a projetos construídos conjuntamente entre a comunidade, docentes, comunidade acadêmica e sindicatos. Apresentarei, a seguir, o que as atuais pesquisas propõem como resistência ao processo racionalizador do trabalho no ensino.

### 1. 3. 1 O professor como intelectual crítico

Em alguns momentos, os teóricos da proletarização e os da profissionalização direcionam suas críticas a uma mesma tendência: a racionalidade

técnica<sup>16</sup>. Quando discutimos as qualidades necessárias para a profissionalidade docente, partimos da concepção de ensino como atividade reflexiva, ou seja, estamos direcionados a uma tendência oposta à racionalidade técnica: a epistemologia da prática. Nessa tendência, o professor não é mais visto como técnico direcionado a aplicação das teorias científicas, mas como profissional reflexivo com um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de seu próprio trabalho, desenvolvendo uma capacidade reflexiva sobre as situações problemáticas concretas vivenciadas na própria prática.

Para Schön<sup>17</sup>, reflexão “supõe um esforço sistemático de análise que captura e orienta a ação” (GIMENO SACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 369). Situado que está dentro da perspectiva da prática, Schön propõe o desenvolvimento de uma “nova epistemologia da prática profissional, que situe os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva” (GIMENO SACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 365).

O pensamento prático, para Schön, compreende: o conhecimento na ação, um conhecimento tácito, que se ativa na ação, no reconhecimento de pessoas, objetos e procedimentos; a reflexão na ação que é um processo vivo de intercâmbios, ações e reações quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos; e a reflexão sobre a reflexão na ação que é a análise que o ser humano realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação (PÉREZ GÓMEZ, 1997). Esta última é destacada por Schön como componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional. Para ele:

Com a distância e serenidade que oferece o pensamento *a posteriori*, o profissional docente deverá refletir sobre as normas, crenças que minam os processos de valorização e julgamento, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação e que condicionam a opção de um curso de ação, sobre a maneira com que se define e estabelece o problema e sobre o papel que ele mesmo desempenha como profissional dentro do contexto institucional, escolar, em que atua (GIMENO SACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ 1998, p. 371-372).

O processo da reflexão sobre a reflexão na ação é um momento importante de análise da própria prática sem a necessidade de uma resposta pronta à demanda da sala de aula. É o momento de perceber os avanços, analisar as etapas que ainda ficaram falhas e

---

<sup>16</sup> Racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, em que a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

planejar uma nova intervenção. É um momento propício para mobilizar de saberes da prática, de saberes teóricos, de saberes pedagógicos. Para Pérez Gómez (1997), quando o professor reflete na e sobre a ação torna-se um investigador na sala de aula. É capaz de inter-relacionar o conteúdo da disciplina, as metas a serem atingidas, os meios disponíveis ao ecossistema peculiar da sala de aula construindo uma teoria e uma estratégia de ação adequada para seu cenário em sala de aula. Garcia (1997) destaca como sendo uma das grandes contribuições de Shön, o fato de compreender o ensino como uma profissão onde a própria prática conduz à criação de um conhecimento específico ligado a ação, que só pode ser adquirido através dessa, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

É inegável a importância dos estudos de Shön visto que inauguram as pesquisas sobre a reflexão. Partindo de suas teorias, outros autores têm aprofundado, e/ou alargado esse conceito. Para Alarcão (2005, p. 41), esse “paradigma pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola”. A autora propõe que a reflexão não fique restrita à sala de aula, mas aconteça no coletivo de docentes, na escola. “É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (ibidem, p. 44). Para que isso aconteça, Alarcão (2005) afirma que a escola precisa repensar a si própria e à sua missão, procurando se organizar de maneira a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas, mas também, de tornar-se, ela mesma, uma escola reflexiva.

Outros autores procuram levar a reflexão para fora da sala de aula. “Zeichner entende como limitada a reflexão que fica circunscrita ao espaço da sala de aula, pois esta não permite ao professor e à professora compreender/confrontar os aspectos estruturais do seu trabalho pedagógico, impedindo-o ou impedindo-a de transformá-lo” (PAVAN, 2008, p. 96). Para ele, a reflexão é um ato dialógico que precisa levar em consideração as condições de produção do trabalho educativo. Contreras (2002, 155) complementa que “a mera reflexão sobre o trabalho do professor em classe pode ser insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência”.

---

<sup>17</sup> SCHÖN, Donald. *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983. SCHÖN, Donald. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Procurando superar as limitações da teoria da flexibilidade, Contreras (2002, p. 157) apresenta os estudos que apontam a necessidade de que os professores “intelectualizem” seu trabalho, questionando criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino, assumindo a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico e seu compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes. Entre esses estudos, Contreras (2002) apresenta a definição de Giroux de professor como intelectual transformador que tem um compromisso com um conteúdo muito bem definido:

Elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abrem à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS, 2002, p. 161).

Para Contreras (2002), apesar de Giroux apresentar o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, elementos que a teoria do professor reflexivo deixara a desejar, ele não expressa as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes, e os elementos que nos permitiriam intuir a transição para tal orientação. Sob o enfoque da reflexão crítica, a ligação de uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos próprios professores, pode ser facilitada por meio de processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica<sup>18</sup>. Nesse enfoque, a reflexão é “uma forma de crítica” que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham, “os efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma pela qual os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político aos quais obedecem” (CONTRERAS, 2002, p. 162-163).

Reflexão crítica implica em um “definir-se” diante das situações problemáticas a partir da análise da origem social e histórica dessas situações. É uma atividade pública, que exige a organização das pessoas envolvidas. Para Lopes (2005), falar em pensamento crítico-reflexivo implica em posicionamento e participação, levando os atores do processo educacional a sentirem-se responsáveis pelas práticas sociais, políticas e econômicas do seu contexto.

A reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas,

---

<sup>18</sup> Quando menciona a reflexão crítica, Contreras refere-se aos estudos de Smyth (1991;1986;1987) e Kemmis (1985; 1987).

dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano (CONTRERAS, 2002, p. 165).

Faz-se importante destacar que a reflexão crítica é uma forma de resistência, de oposição aos processos racionalizadores do trabalho educativo. Resistência aos “padrões” construídos socialmente para o professor. Resistência aos discursos de profissionalização que embutem transformações administrativas e trabalhistas com o objetivo de aumentar o controle sobre o trabalho docente (CONTRERAS, 2002). Resistência aos próprios discursos críticos quando fechados em imposições dogmáticas que dificultam a expressão de diferenças ou crenças e aspirações não reconhecidas na linguagem da teoria crítica “libertadora” (ibidem, p. 187).

Sendo assim, concordo com Contreras (2002, p. 185) que o professor como um intelectual crítico é um profissional que

Participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo.

Essa perspectiva compreende autonomia como um “processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia” (idem). “Trata-se de criar e desenvolver uma sensibilidade moral a tudo o que possa supor sofrimento humano” (ibidem, p. 187), “pelo reconhecimento de nossos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros” (ibidem, p. 188), e continua:

Um reconhecimento que não é espontâneo, mas buscado de forma auto-exigente e trabalhosa, mas tampouco imposto ou dogmaticamente estabelecido mediante verdades já libertadoras. Vista assim, a autonomia profissional perde seu sentido de auto-suficiência para aproximar-se da solidariedade (CONTRERAS, 2002. p. 188).

Compreendo que a perspectiva da reflexão crítica resgata a autonomia do professor e precisa permear as discussões sobre o trabalho docente, seja na educação *online* ou presencial, sob o risco de fechar o debate aos efeitos técnicos da proletarização docente em detrimento da análise de seus efeitos ideológicos. É com base nessas discussões que

trago para o debate, os estudos voltados para a educação a distância como palco do trabalho docente.

## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PALCO DO TRABALHO DOCENTE**

O capítulo anterior tratou das questões relativas ao trabalho docente, partindo da contextualização histórica dessa atividade, até as discussões sobre sua profissionalização ou proletarização culminando na compreensão do professor como um intelectual crítico. O presente capítulo delimitará o foco desse estudo, ou seja, o trabalho docente, a um ambiente específico: a educação a distância. Tratarei, portanto, dos conceitos que cercam a educação a distância e de seu desenvolvimento histórico. Delimitarei ainda mais o estudo tratando de um modelo específico de educação a distância: a educação *online*. Por fim, apresentarei as pesquisas já existentes nessa área.

### **2. 1 Perspectiva histórica da educação a distância**

Há controvérsias quanto ao marco inicial da educação a distância. Para alguns autores, a educação a distância inicia no século XV com a invenção da imprensa e a possibilidade de acesso aos livros que antes eram copiados manualmente. Por certo, a edição mecânica de livros, revistas e jornais facilitou, a muitos, o acesso à informação. No entanto, para Landim (1997), anteriormente à invenção da imprensa, as mensagens escritas manualmente, como as cartas de Platão Dionísio, de São Paulo, de Santo Agostinho entre outras, eram utilizadas como estratégias para estabelecer comunicação personalizada, quando a distância não permitia o encontro dos interlocutores. Tanto as antigas cartas,



quanto os livros impressos graficamente, representam tecnologias inventadas e utilizadas pelo ser humano para estabelecer uma comunicação ou ensinamento entre pessoas distantes espacial e/ou temporalmente. Essa seria uma importante constatação: a cada momento histórico o homem se apropria das tecnologias disponíveis para diminuir essas distâncias, portanto, a EAD não é algo novo, mas está se apropriando das tecnologias disponíveis na atualidade, as tecnologias telemáticas e digitais.

### 2. 1. 1 A EAD no Brasil: O Ensino por Correspondência

Na história da educação brasileira, o ensino por correspondência surge como a primeira geração de EAD em 1904 através de instituições privadas que ofereciam iniciação profissional em áreas técnicas. Em 1939, destaca-se a criação do Instituto Monitor e em 1941 o Instituto Universal Brasileiro (VIANNEY et al., 2003).

Niskier (1999) afirma que os cursos por correspondência constituíam a única possibilidade de acesso ao conhecimento de milhares de pessoas, especialmente do interior. Tinham como eixo principal a comunicação escrita originária do professor (emissor) e destinada ao aluno (receptor) e deveriam ser utilizados quando o aluno não pudesse assistir a aulas ministradas em cursos correntes. É perceptível como o ensino por correspondência foi tomado como uma medida acessória para casos em que a educação tradicional não era possível. Esse modelo de educação a distância foi tomando corpo e ganhando credibilidade na medida em que se estruturava a Empresa de Correios e Telégrafos que faria o importante papel de manter a conexão entre professor e aluno, muitas vezes, a partir das linhas ferroviárias.

Quanto à elaboração e planejamento dos cursos, do currículo, do conteúdo programático e dos critérios de avaliação, Niskier (1999) afirma que é de responsabilidade de equipes multidisciplinares de especialistas capazes de oferecer produtos didáticos facilmente decodificáveis por parte da clientela:

O professor não será esse que se graduou em escola normal ou faculdade de pedagogia, pura e simplesmente. Terá de dispor de especialização em Psicologia da Aprendizagem, Comunicação e Tecnologia Educacional, pelo menos. Nem atuará isoladamente, pois a natureza do método implicará a existência de equipes multidisciplinares, não apenas no que

diz respeito aos conteúdos, mas também aos métodos e processos de ensino não-convencionais. (*In*: NISKIER, 1999, p. 176)

O autor faz uma chamada às universidades e órgãos especializados atentando para a necessidade da preparação docente para a atuação nesta modalidade de ensino, pois o professor seria sua peça chave. Embora não explicita como era o dia a dia do trabalho docente nessa modalidade, essas afirmativas deixam claras as inúmeras expectativas que se colocavam sobre sua atuação: capacidade de agir com autonomia sobre o conteúdo de maneira a adequá-lo às necessidades de cada aluno, alguém que não fosse isolado, mas pudesse trabalhar em uma equipe pedagógica na elaboração e operação dos cursos, alguém criativo capaz de suprir a ausência física com “capacidades didáticas adicionais e incomuns” (NISKIER, 1999, p. 177). Caracterizar o profissional docente desse primeiro modelo de educação a distância do Brasil não faz parte do objetivo desse trabalho e parece, ainda, um campo muito escasso de pesquisa.

De responsabilidade do professor ou da equipe pedagógica que o acompanha, o material impresso ainda é uma tecnologia muito utilizada na educação a distância na atualidade, tanto para atingir alunos que não dispõem de computadores como para dar um aspecto de “segurança” aos alunos que ainda não se acostumaram à desterritorialização do saber escolar. Atualmente a educação a distância faz uso de outras tecnologias, mas o material impresso ainda é a mídia utilizada por 77% das instituições de EAD credenciadas no Brasil<sup>19</sup>.

## 2. 1. 2 Os meios de comunicação de massa: rádio e TV

Niskier (1999) apresenta o rádio como o veículo de maior extensão dentre os meios eletrônicos. O ano de 1923 foi marcado pela criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e da Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão. Essas iniciativas, mesmo que particulares, foram abrindo caminhos para o uso deste recurso na educação. Algum tempo depois começam a despontar iniciativas em torno da TV.

---

<sup>19</sup> Conforme Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

Lazar (1999) destaca dois significados que foram impostos à televisão desde seu surgimento: um meio de divertimento (do povo – concepção tida como conservadora) ou como um excelente meio para educar o povo (à qual a autora chama de concepção de esquerda). É importante destacar que isto se inscreveu em meio à emergência da presença da cultura de massa e no contexto das pressões dos governantes tendo em vista a possibilidade de transmissão de programas considerados subversivos, especialmente pelos revolucionários da década de 30 (ALVES, 2008).

Em um relatório elaborado para justificar a existência da chamada Televisão Educativo-Cultural da Guanabara em 1970, Niskier faz uma alusão ao quadro geral da educação brasileira que apresento a seguir:

De cada 100 crianças que ingressam no ensino primário, apenas 19 atingem o ensino médio. Destas, apenas 9 vão ao superior, das quais apenas 4 chegam ao fim. E destas, por fim, apenas a metade, duas somente, conseguem seguir das profissões para que foram preparados. Leve-se em conta a evasão de técnicos brasileiros para o mercado de trabalho. (...) Como atender a um país cuja maioria de professores primários nem mesmo concluiu esse grau de instrução? (NISKIER, 1999, p. 207)

Como resposta a essa questão, Niskier propõe a utilização de rádio e televisão em ação conjunta, especialmente quando há problemas seríssimos de salários para professores e técnicos:

Esse condicionamento necessário à construção do Grande País do Futuro, pode ser levado às próprias casas dos brasileiros, com um investimento grande sim, mas muito inferior do que seria necessário para alcançar resultados mais lentos, menos volumosos, em meios rotineiros. A tarefa deve caber à televisão e ao rádio, conjugados numa ação direta capazes de, com um só professor, atingir milhares de alunos espalhados por salas de aula, pelos lares, em praça pública, nos quartéis, nas celas das prisões, nos hospitais, por toda parte, onde se decide o destino desta nação. (NISKIER, 1999, p. 207)

Alguns aspectos começam a evidenciar-se: a demanda por educação e a possibilidade de democratização do ensino se tornaram uma grande justificativa para a adoção da modalidade de EAD. Mill (2002) concorda com a existência dessa ideologia, mas afirma que as experiências brasileiras de educação a distância, parecem caminhar mais para uma proposta capitalista, que visa o lucro. A lógica industrial parece evidente nos textos de Niskier (1999) apresentados acima: “com um só professor atingir milhares de alunos”. Essas são características próprias das tecnologias de comunicação de massa que

acabam se auto-justificando com o jargão da democratização do ensino. Ora, não podemos descartar dados como os da pesquisa de Ristoff sobre a graduação a distância, realizada no final do ano de 2007, que conclui:

Fica claro, pelo estudo, que o estudante de EAD é marcadamente distinto do estudante presencial: “Ele é em média mais velho, mais pobre, menos branco, majoritariamente casado, tem filhos, vem mais da escola pública, tem pais com escolaridade básica, trabalha e sustenta a família, tem menos acesso à internet, usa menos o computador, tem menos conhecimento de espanhol e inglês, entre outros”, conclui o estudo. Ristoff, no entanto, não se surpreende com o fato de um estudante mais excluído economicamente e bem mais ocupado se sair melhor nos exames do Enade. Para ele, segundo esses resultados, “fica evidente que o estudante de EAD também se diferencia dos demais porque tem mais autodisciplina para os estudos, sabe estudar sozinho no pouco tempo de que dispõe, e efetivamente valoriza a oportunidade de estudar” (ABRAEAD, 2008, p. 18).

Concordo com Mill (2002) que é necessário que as propostas de EAD para o Brasil sejam pensadas como parte de políticas que visem reduzir as desigualdades, mas não me coloco na posição de desprezar os indícios de que a EAD tem propiciado, a um público também excluído, o acesso à educação. Como Moore e Kearsley (2007), acredito que a educação a distância possibilita que mais pessoas tenham acesso a recursos de aprendizado que antes ficavam limitados à oferta local.

À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como os alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas [...]. Alunos com deficiência física também poderão ter acesso aos mesmos cursos ministrados às demais pessoas, mesmo permanecendo em suas residências ou em instituições (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 21).

Concordo com Demo (2006, p. 88), que é necessário se fazer uma discussão crítica das novas mídias conscientes de que “o ciberespaço, longe de ser aquela maravilha democrática, é mais um lugar privilegiado das relações capitalistas de produção”, mas que mesmo assim, “o aproveitamento dessa nova mídia poderá aprimorar-se muito se nos dispusermos a discutir abertamente suas possibilidades e seus limites”. É nesse contexto que trago para esse trabalho posicionamentos tão diferentes, acreditando que em meio a essas discussões e contradições, consigamos encontrar um campo fértil para o trabalho educativo, para a pesquisa colaborativa e para a inovação das práticas educacionais que implica em romper com o que é padrão, normal e completamente dominado, partindo para

aquilo que se apresenta como subversivo à ordem, como um desafio, que nos torna empreendedores, criativos, intelectuais críticos.

### 2. 1. 3 A Educação *Online*

A atual expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação que englobam desde o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD\_ROM, o telefone, o fax e o computador até a *internet* com todas as suas possibilidades, fez ressurgir com novo ímpeto o interesse pela Educação a Distância. Mesmo sendo uma realidade entre nós desde o século XIX, é graças à introdução desses meios mais rápidos e eficazes de receber e enviar informações que podemos considerá-la mais próxima. Segundo indicadores do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), 2,5 milhões de pessoas estudaram por meio da educação a distância. A Tabela 1 apresenta o crescimento de instituições de ensino superior para o oferecimento de cursos de graduação a distância.

**Tabela 1. Número de IES que ministram cursos de graduação a distância.**

Ano	Nº de Instituições
2000	7
2001	10
2002	25
2003	38
2004	47
2005	73
2006	77

Fonte: ABRAEAD (2008, p. 17)

A expressividade desses números levou Tori (2002), a afirmar:

A partir da promulgação da LDB estamos vivendo o que poderíamos chamar de o “Renascimento” da EAD no país. No início desse próspero período, um dos questionamentos que se costumava ouvir com alguma frequência colocava em dúvida a capacidade que teria a EAD de atingir parâmetros de qualidade comparáveis aos da educação convencional. Essa dúvida não só está perdendo o sentido como, com a extraordinária evolução virtual, impulsionada pelas tecnologias interativas, está dando

lugar a outra: como fazer para que a educação convencional se beneficie dos avanços observados na EAD? (TORI, 2002, p.1)

Com a regulamentação, a educação a distância deixa de ser a alternativa permanentemente experimental e passa a atender as demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria (SILVA, 2006).

Os avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos, além de uma expansão quantitativa, possibilitaram à EAD a possibilidade de uma mudança qualitativa com a apropriação dos recursos da Internet. A rede mundial de computadores foi se tornando, aos poucos, um dos principais recursos dos atuais cursos oferecidos nessa modalidade. Resende (2005) faz uma análise das possibilidades de uso das tecnologias no processo educativo e identifica, especialmente, o uso da Internet como uma ferramenta potencial na mediação do processo de ensino e aprendizagem à distância. Valente (2005, p. 28) aponta a Internet como “um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas”.

Como já apresentado, todo o caminho percorrido pela EAD tem sido palco de grandes transformações: da correspondência para o rádio, do rádio para a TV, da TV para as mídias como CD-ROM, vídeo, telefone, fax. Mas, talvez, a maior destas transformações tenha ocorrido pelo uso da Internet. Lévy (1998) diferencia o potencial dessas mídias ao potencial da internet:

Um aparelho de televisão é um receptor passivo, uma extremidade de rede, uma periferia. Um computador é um instrumento de troca, de produção e de estocagem de informações. Ao canalizar e entrelaçar múltiplos fluxos, torna-se um centro virtual, instrumento de poder (LÉVY, 1998, p. 42).

Em outro momento, Lévy (1998) compara o correio e o telefone, que desenham um esquema em rede ponto a ponto, um para um, ao ciberespaço que, segundo ele, permite, ao mesmo tempo, a reciprocidade na comunicação e a partilha de um contexto, tratando-se, portanto, de comunicação conforme um dispositivo todos para todos. Silva (2005) faz um especial destaque às características da interatividade no ambiente *online* aqui caracterizado como o ciberespaço:

Interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidade de

responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele. Representa um grande salto qualitativo em relação ao modo de comunicação de massa que prevaleceu até o final do século XX. O modo de comunicação interativa ameaça a lógica unívoca de mídia de massa, oxalá como superação do constrangimento da recepção passiva (SILVA, 2005 p. 64).

Ao contrário dos meios de comunicação de massa, a *internet* possibilita uma interatividade entre professor, aluno e tecnologia. Não é correto, porém, concluir que todo curso de educação a distância baseado na *internet* está modificando a lógica tradicional, ao fazer uso dessa tecnologia. Em trabalhos anteriores (CAPARRÓZ; LOPES; SANTOS, 2007; CAPARRÓZ; LOPES, 2008; CAPARRÓZ, 2008) procuramos tratar das dicotomias entre as possibilidades abertas por esses recursos tecnológicos e os paradigmas educacionais utilizados. Mesmo com a possibilidade de interação e envolvimento entre professores e alunos no ambiente virtual de aprendizagem, alguns modelos de EAD têm utilizado a *internet* somente como um local para disponibilizar materiais para um grande número de alunos, resultado de “práticas pedagógicas instrucionistas, tecnologicamente mais sofisticadas, mas pedagogicamente vazias e empobrecidas” (MORAES, 2002, p. 1).

Tratarei, portanto, de um modelo específico de educação a distância, a Educação *online*. Essa modalidade está baseada em ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados via *internet* em cujo âmbito, professores, tutores e alunos se comunicam e encontram seus materiais e fontes de estudo. Nas palavras de Moran (2006, p. 41), “pode-se definir educação *online* como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a *Internet*, a videoconferência e a teleconferência<sup>20</sup>”. Para esse autor, a educação *online* abrange cursos totalmente virtuais – onde não há encontro físico, semipresenciais e até cursos presenciais que tem atividades complementares através da *internet*. Portanto, o conceito de Educação a Distância é mais abrangente que Educação *online*. Como exemplifica Moran (2006), um curso por correspondência é educação a distância, mas não é educação *online*.

Os ambientes virtuais de aprendizagem representam a sala de aula *online*. Para Almeida (2003), eles são sistemas computacionais disponíveis na *internet*, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Esse ambiente é um conjunto de interfaces, ferramentas e estruturas decisivas para a construção

---

<sup>20</sup> O autor refere-se a teleconferência como a comunicação audiovisual, normalmente por satélite, que tem um centro produtor de imagem e som e muitos possíveis centros de recepção que permitem algum retorno (e-mail, fax, telefone ou áudio). Videoconferência conta com mais de um centro produtor. Podem ser vistos os alunos de uma ou várias salas. (MORAN, 2006)

da interatividade e da aprendizagem. Diferentes autores focam suas discussões nesse contexto. Para Silva (2006), é importante que o ambiente virtual de aprendizagem favoreça a interatividade e a conexão de teias abertas que traçam a trama das relações. Esse tipo de ambiente baseia-se na concepção de interatividade como participação colaborativa, bidirecional e dialógica, pressupõe a compreensão de conhecimento como algo hipertextual, aberto a conexões, à integração de várias linguagens (sons, textos, imagens) e ancora-se na abordagem da educação como “um sistema aberto, com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares” (SILVA, A. 2006, p. 9). O uso adequado dos ambientes virtuais de aprendizagem para uma educação *online* realmente inovadora deve estimular a curiosidade, a colaboração, a resolução de problemas, a busca e contextualização de informações (MORAES, 2002). Essas considerações apontam para um campo ainda muito fértil de discussões. Essa configuração de sala de aula ainda é muito nova.

Em sua pesquisa sobre espaço e tempo na Idade Mídia, Mill (2006) questiona o que seja realmente a escola e a sala de aula na educação *online*. Será o espaço? O ciberespaço? Concordo com Mill (2006) quando afirma que a sala de aula *online* possui uma materialidade e temporalidade distintas, como também podem ser distintas as experiências de tempo e espaço entre diferentes grupos humanos. Para o autor, as próprias tecnologias digitais interferem na experiência espaço-temporal de determinado grupo social. Portanto, a sala de aula *online* continua sendo uma sala de aula, um lugar percebido, construído socialmente e simbolicamente (MILL, 2006). São vários os sentidos, os símbolos que são criados nessa sala de aula. Metáforas como, Entrar, Sala de Bate-Papo, Sala de Café, são analogias que podem diferenciar-se nos ambientes virtuais de aprendizagem, mas não são imunes aos sentidos e às concepções de ensino-aprendizagem de cada curso ou instituição configurando-se, também, como uma dimensão educativa desse espaço.

Essa sala de aula *online* tem especial importância nesse estudo, pois representa o espaço de trabalho do professor, mas quem é o professor a que me refiro durante todo o texto? Qual o seu papel na configuração dos cursos a distância que foram investigados? Pela diversidade de modelos de educação *online*, ressalto que trato nessa pesquisa, do professor responsável pela disciplina e também pelo acompanhamento da turma no ambiente virtual de aprendizagem. Mill (2006) apresenta várias denominações



para essa função na educação *online*: tutor virtual, tutor eletrônico, tutor de sala de aula, entre outros. Ora, mas em que esse modelo difere-se de outros arranjos em EAD?

Moore e Kearsley (2007) apresentam de forma bem detalhada os diferentes aspectos que devem ser levados em consideração para o oferecimento de cursos na modalidade de educação a distância, seja ela *online*, ou não. Para os autores, os cursos normalmente são elaborados por equipes de profissionais especialistas em instruções, em mídia e tecnologia, bem como por especialistas em conteúdo. “Após os cursos serem criados e distribuídos por meio de tecnologia, os alunos são alocados pela organização de ensino a instrutores, [...] que interagem com eles para proporcionar instrução individualizada com base nos materiais elaborados” (idem, p. 17). Mill (2002) encontra esse modelo nas instituições investigadas:

Na ALFA Virtual, paga-se ao conteudista para desenvolver o conteúdo, o texto do módulo; ao diagramador, para elaborar, sob auxílio da equipe pedagógica, o material didático da forma como chega aos alunos; ao tutor, para acompanhar os alunos; e ao monitor, para solucionar e sanar dúvidas, especialmente as não-técnicas, apresentadas pelos alunos (MILL, 2002, p. 74).

Caberiam aqui inúmeras perguntas que o próprio Mill (2002), não se exime de fazê-las: seria possível uma única pessoa se responsabilizar por todas essas atividades? Trata-se de reduzir custos com profissionais menos qualificados? Seria mais uma estratégia de descaracterização do trabalho pedagógico?

Moore e Kearsley (2007) admitem que essa divisão das atividades educativas de modo algum é desejável pelo ponto de vista pedagógico. Parece, portanto, que tal divisão entre concepção e execução, acaba sendo necessária pela complexidade do ensino nesse contexto: a separação entre professores e alunos que exige materiais bem elaborados de maneira a esclarecer o maior número de dúvidas; o uso intensivo de tecnologias que requer competências técnicas para transformar brilhantes idéias em práticas executáveis; um planejamento muito antecipado à prática educativa que exige a elaboração de formas de avaliação e interação entre as partes do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, parece realmente muito complicado a um único profissional dar conta de toda a complexidade da atividade educativa. Questiono, portanto, se esses novos arranjos de trabalho são formas mais sofisticadas de controle sobre o trabalho docente, ou trata-se das novas configurações de trabalho na atual sociedade em rede, onde

o conhecimento coletivo é impossível de ser reunido em uma única pessoa (JENKINS, 2008).

É preciso contextualizar, porém, que diversos autores (como os apresentados no Capítulo I) alertam para a divisão de trabalho na educação e na escola em geral. Para Enguita (1991), os diferentes profissionais presentes na escola<sup>21</sup> são exemplos de funções que são atribuídas de forma separada a trabalhadores específicos. Portanto, a separação entre concepção e execução, não é uma característica única da educação a distância, *online* ou não. Ela precisa ser analisada como um processo histórico que se apresenta mais ou menos intensificado dependendo do contexto social e econômico em que se insere.

Mesmo exigindo a participação de diversos profissionais no trabalho educativo, o modelo de educação *online* aqui investigado, mantém a concepção, execução e avaliação sob a responsabilidade de um mesmo profissional, aqui chamado professor. Lüdke e Boing (2004) reconhecem a existência de experiências em educação a distância realmente centradas no profissional docente e não nos meios. Para os autores, nessas experiências o papel de mediação dos professores é fundamental para o sucesso do curso a distância. Acrescentam ainda, que essas propostas “merecem ser estudadas sob a perspectiva da sociologia das profissões, uma vez que podem apontar para o papel inalienável do professor em ambientes de ensino altamente informatizados” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1176). A seguir, destaco algumas das contribuições de pesquisas anteriores sobre o trabalho docente na EAD.

## 2. 2 O trabalho docente na EAD: o que falam pesquisas anteriores

Belloni (2001) traz à tona as discussões baseadas nos modelos teóricos provenientes da economia e da sociedade industriais, que ela sintetiza nos “paradigmas” fordismo e pós-fordismo. A autora afirma que, já em 1973, Peters define a EAD nestes termos:

---

<sup>21</sup> Como exemplo, o autor cita: “é o caso da orientação, da educação especial, do atendimento psicológico, etc” (ENGUIITA, 1991, p. 48)

Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino aprendizagem. (PETERS, 1973 apud BELLONI, 2001 p. 27)

Peters busca explicar, a partir do contexto socio-econômico mais amplo, as particularidades da EAD com relação ao ensino convencional e ao mercado de trabalho. Afirma que a EAD pode ser entendida a partir de três princípios básicos que regem a produção industrial: a produtividade, divisão do trabalho e produção de massa. Belloni destaca que a aplicação de modelos industriais à EAD, além de considerar o estudante como alguém passivo pertencente a um público de massa, também implica em proletarianização, desqualificação e divisão do trabalho do professor.

Algumas conclusões de Mill (2002) apontam para os interesses capitalistas de exploração econômica como um dos motivos que levaram à expansão da EAD nos últimos tempos. A educação a distância estaria sendo vista como um novo nicho de mercado, em que a exploração da mais-valia é possível e facilmente empregável. O contexto capitalista atual estaria bastante propenso ao emprego das atividades de EAD motivado pelas transformações do padrão tecnológico de produção associadas aos princípios de reestruturação produtiva. Para o autor, a EAD se adequa muito bem aos princípios de produção em massa do taylor-fordismo e, paradoxalmente, também atende aos pressupostos da produção flexível do toyotismo. O processo de produção flexível — que surge como saída para a crise do capitalismo, isto é, aos sinais de esgotamento do fordismo das décadas de 1960 a 80 — vê na educação a distância uma forma de entrada no tempo e no espaço de trabalho dos educadores. Por isso, Mill (2002) afirma que, no âmbito da educação a distância, coexistem tanto o modelo de produção fordista quanto o pós-fordista.

Acredito que a argumentação de Mill (2002) pode ser mais valiosa se for compreendida como uma denúncia às artimanhas que o capital utiliza para sua entrada na educação a distância. Por esse viés, suas constatações poderiam servir de base para a resistência de professores e alunos à adequação do ensino aos interesses econômicos em detrimento aos aspectos educacionais. Não fora assim, o caráter categórico de suas argumentações traria mais um jargão à educação a distância desmerecendo todas as

propostas de EAD que prezam por um processo educacional mais participativo. É importante destacar que não é só o sistema capitalista que está à espreita procurando uma forma de se apropriar da educação a distância a seu próprio proveito. Inúmeros professores e pesquisadores<sup>22</sup> se empenham em mostrar as possibilidades que a convergência entre a EAD e as tecnologias de informação e comunicação pode agregar ao ensino, e nesse sentido, lutam para que a educação a distância seja, de fato, uma esfera da educação que se apropria dessas tecnologias em benefício do propósito educacional.

Ao debruçar-se sobre as questões relativas à gestão na educação *online*, Mill (2002) afirma que o processo de trabalho é desenvolvido em equipes, de maneira que, há uma interdependência entre os fazeres de cada um. As instituições investigadas em sua pesquisa são orientadas por uma gestão baseada na fragmentação, que incorpora concepções de qualidade total e flexibilidade. Para o autor, a gestão do trabalho na EAD se aproxima do modelo flexível pós-fordista. A gestão participativa tem como objetivo aumentar a produtividade e o acúmulo de capital.

O que ocorre hoje nos processos de gestão atuais é o reaparecimento do velho taylorismo sob os traços orientalizados da Gestão da Qualidade Total e sob o discurso da padronização dita participação e apoiada no consenso (MILL, 2002, p. 79).

Para Mill (2002) o estímulo à participação, o trabalho coletivo e intensamente dividido, são algumas características do trabalho docente na educação a distância. Conclui que o trabalho na EAD é desenvolvido a partir de seu caráter “produtivo” que visa o lucro e, por conseguinte, a mais valia (MILL, 2002, p. 169). É um trabalho “material”, pois se materializa em módulos didáticos, guias de estudos, hipertextos interativos, vídeo-aulas (ibidem, p. 170).

Acredita-se, ainda, que o trabalho pedagógico a distância situa-se num ponto intermediário entre os pontos do trabalho pedagógico presencial e do trabalho fabril, ou seja, considera-se que o trabalho pedagógico na distância aproxima-se mais do trabalho fabril do que o trabalho pedagógico presencial, pois, além de estar claramente organizado sob a lógica capitalista, há uma especificidade gerada pela inserção de tecnologias do ensino-aprendizagem, como os módulos didáticos (ímpressos ou digitais), que se constituem em produtos intermediários do trabalho pedagógico a distância. Essas tecnologias promovem, por exemplo, a separação entre produção e distribuição do conhecimento e entre os tempos de ensino e de aprendizagem (MILL, 2002, p. 171).

---

<sup>22</sup> A título de exemplo: Moran (2000; 2006); Kenski (1998; 2005); Silva (2006); Blikstein; Zuffo (2006); Preti (1998); Demo (2006); Moraes (2002), entre outros.

São muitas as discussões acerca do caráter produtivo ou não-produtivo, material ou não-material do trabalho docente no contexto educacional em geral, como mostram os estudos apresentados anteriormente no Capítulo I<sup>23</sup>. Para Enguita (1991), por exemplo, caracterizar o trabalho educativo como frágil aos interesses capitalistas não é algo recente. Já em 1991 ele afirma: “Os empresários do ensino privado têm o mesmo interesse que podem ter os fabricantes de salsichas em explorar os seus assalariados, começando pelos professores, ou seja, todo o interesse do mundo” (ENGUITA, 1991, p. 49). Nesse contexto, o livro-didático, os pacotes curriculares, as apostilas, entre outros, são apontados por Enguita (1991) como exemplos de mercadorias educacionais. Os professores encontram-se no fim de uma linha de produção do conhecimento. São técnicos responsáveis pelas rotinas de intervenção técnica. Não precisam compreender o conhecimento científico, pois para isso existe uma equipe científica que elabora e planeja passo a passo a sua rotina de execução (GIMENO SACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Vemos claramente esse modelo na sociedade atual. Cada vez mais escolas optam por pacotes didáticos famosos e obrigam os professores a cumpri-los à risca. Não somente a escola, mas a própria sociedade espera do professor que cumpra o que lhe é proposto por outrem num paradigma onde a educação é mercadoria e o aluno cliente que deve ser atendido. Ao professor, posicionado que está no fim da cadeia de produção do conhecimento, não lhe é permitido “pensar”, inovar, questionar, mobilizar, isso seria uma perda de tempo, pois profissionais altamente competentes estão sendo bem pagos para “pensar” por eles.

Apresentar a afirmação categórica de Mill (2002) quanto à lógica capitalista implantada na educação a distância pode levar à idéia errônea que se deva lutar contra a EAD como expressão ou porta de entrada dessa perspectiva no ensino. Ao contrário, como fora dito anteriormente, as constatações de Mill (2002) devem ser vistas como denúncias, como ponto de partida para outras pesquisas que visem aprofundar as implicações dessas novas configurações educativas para professores, alunos e instituições, além disso, procurem encontrar meios de aproveitar as potencialidades desse novo ambiente para propostas educativas inovadoras.

Como em todo processo educativo, a educação a distância também apresenta diferentes zonas de conflitos e interesses que não se resumem às discussões

---

<sup>23</sup> Dentre as quais destaco (COSTA, 1995; HYPOLITO, 1991; ENGUITA, 1991; JIMÉNEZ, 1991; CABRERA; JIMÉNEZ, 1991).

apresentadas anteriormente sobre a relação entre a EAD e a lógica capitalista. Trata-se de discussões acerca dos paradigmas pedagógicos adotados na EAD, da subutilização dos recursos disponíveis, autonomia x autodidatismo, entre outros. Apresento, a seguir, algumas dessas discussões que podem ajudar a compreender a complexidade do contexto da EAD atualmente.

Masetto (2000, p. 137) afirma que “desenvolvem-se cursos a distância, com ensino a distância quando por meio das novas tecnologias privilegiam a transmissão de informações, o acesso a elas e sua reprodução”. Masetto deixa transparecer em sua concepção, que a EAD pode repetir os mesmos modelos do ensino tradicional: ensino como transmissão de conhecimento. “As atividades do professor ou do técnico em informática abastecem o computador com uma base de dados apenas para que os alunos ali se apossam das informações outrora ensinadas pelo professor em aulas expositivas” (2000, p. 137)

Silva (2005) vem rebater o conceito de Masetto, afirmando que as possibilidades abertas pelas mídias interativas “podem modificar o modelo da transmissão abrindo espaço para o exercício da participação genuína, isto é, participação sensório-corporal e semântica e não apenas mecânica” (SILVA, 2005 p. 65). Esse nível de participação é hoje disponibilizado pelas tecnologias da internet, quando se faz um uso competente das ferramentas computacionais e na elaboração de ambientes virtuais de aprendizagem que “privilegiam a construção do conhecimento compartilhado e o desenvolvimento de processos reflexivos e em função das novas perspectivas interacionistas geradas entre pessoas e objetos de conhecimento” (MORAES, 2002, p. 5).

Mesmo assim, ainda percebemos que existe um distanciamento entre ter ferramentas disponíveis e explorá-las em suas potencialidades. Freire (2006, p. 47) insiste que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A educação a distância está passando por um momento de consolidação do uso dessas ferramentas interativas e pode vir a ultrapassar definitivamente a lógica da transmissão linear de conhecimentos.

Chermann define EAD como uma forma de ensino que possibilita a “auto-aprendizagem a partir da mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação pelos diversos meios de comunicação existentes” (2000, p. 17). O termo auto-aprendizagem pode significar um aluno autodidata, aluno autônomo ou trazer implícita a idéia de insignificância do papel do professor.

Existe uma distância entre o aluno autodidata e o aluno autônomo como vemos a seguir:

“Autodidatismo difere-se de autonomia. Autodidata refere-se a alguém capaz de ensinar a si mesmo. Autônomo é alguém protagonista da própria aprendizagem. Autonomia vai além de aprender sozinho. Entende-se por alguém autônomo alguém com liberdade para ir e vir. Alguém capaz de refletir sobre as conseqüências das próprias decisões. [...] Se o aluno não é autônomo para aprender, é obrigação do ensino organizar as situações de aprendizagem de maneira a levar o aluno a refletir e estabelecer conexões. “Ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2006, p. 47). [...] Como pré-requisito ou como conseqüência, a autonomia é um dos pilares que sustenta a aprendizagem em qualquer contexto, mas principalmente na EAD” (CAPARROZ; LOPES; SANTOS, 2007, p. 5).

Ainda gostaria de citar outro pré-conceito equivocado atribuído à EAD: o aluno tem que aprender sem o professor. A distância tanto no espaço quanto no tempo não supõe um afastamento entre professor e aluno. Na EAD, passa a existir uma nova relação professor aluno à qual podemos chamar de interação. Niskier (1999) afirma que a EAD é muito mais do que o uso puro e simples de tecnologia numa sala de aula. “A visão que temos é muito mais ampla, a ela associando-se a interatividade, numa correspondência biunívoca de ensino e resposta, em que o lucro é a apreensão de conhecimentos” (NISKIER, 1999, p. 50). Sendo assim, mesmo distantes fisicamente, professores e alunos podem interagir por meio dos recursos disponíveis no próprio ambiente virtual. Mesmo sendo parte de um grupo, o aluno pode se sentir conhecido e valorizado em sua individualidade por meio das respostas individuais e diretas do professor. Diferente da educação de massa, a educação *online* pode explorar as diferentes dimensões humanas, como a curiosidade, a emoção, o intelectual e a afetividade, tão bem quanto o ensino presencial. Na verdade, uma educação humanizadora não se resume em presença física. Uma sala de aula baseada numa relação autoritária pode ser considerada um local de encontro de corpos, mas não um ambiente de educação integral do ser humano.

Nessa linha de pensamento, o professor não perde sua importância no processo ensino-aprendizagem, mas sofre algumas alterações em seu papel. Como discutido anteriormente, sua postura na educação *online* deve ser de mediador (KENSKI, 1998; MORAN, 2000; PRADO, 2005), pesquisador (BELLONI, 1998; KENSKI, 1998) e colaborador no processo de ensino-aprendizagem juntamente com os alunos (BEHRENS, 2000; BELLONI, 2001). Questiono, porém: O que esses adjetivos agregam ao trabalho

docente na educação *online*? É possível ser mediador, pesquisador e colaborador no contexto real do trabalho docente hoje, dentro da sua carga horária remunerada?

Esses diferentes pontos de vista nos revelam a complexidade das questões em torno da EAD e a não-unanimidade entre os teóricos de diferentes áreas. Essas idéias podem ser tomadas como ponto de partida para a discussão e reflexão acerca dos papéis de todos os envolvidos no processo de aprender e ensinar a distância. A sessão a seguir trata das temáticas que, atualmente, cercam a formação de professores para atuar na educação *online*.

### 2.3 A formação de professores para atuar na educação *online*

É importante retomar que, como Hypolito (1999) e Contreras (2002), compreendo a formação de professores intimamente ligada ao exercício de sua profissionalidade. Para esses autores, a formação é uma das reivindicações dos docentes em suas lutas por profissionalização. É a base que vai permitir, ou não, a constituição identitária do docente como profissional com capacidade moral e intelectual para se responsabilizar por suas decisões dentro do propósito educacional.

Gauthier (1998) destaca que a docência é uma profissão onde os saberes adquiridos durante a formação inicial não garantem, por si só, um bom êxito, ou a sua profissionalização (HYPOLITO, 1999). Para Pimenta (1999), é preciso ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente como objeto de análise. A formação inicial deve, portanto, “colaborar para o exercício da atividade docente mobilizando os conhecimentos teóricos e desenvolvendo a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituir e transformar seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1999, p. 17-18). Ora, se a formação inicial deve tomar a prática existente como referência e refletir sobre ela, como poderia desconsiderar os ambientes em que o trabalho docente está imerso na sociedade atual? Como a formação inicial tem lidado com a educação a distância? Apesar de a formação inicial não ser o foco dessa pesquisa, deixo aqui esses questionamentos que podem despertar para novas investigações.



A pesquisa de Mill (2002) evidenciou que os docentes que trabalham na educação a distância são docentes do contexto presencial, isso significa que, se receberam alguma formação específica para a atuação nesse contexto, essa formação teria advindo de uma formação continuada, e não da formação inicial, visto a expansão brusca da EAD nos últimos anos. Portanto, tratarei doravante dos processos de formação continuada de professores para a educação a distância<sup>24</sup>.

As discussões sobre a formação do professor para atuar na educação a distância têm como base, ou eixo central, a alfabetização tecnológica desse professor. Para Sampaio e Leite (1999), a alfabetização tecnológica não se limita ao uso mecânico dos recursos tecnológicos, pois abrange o domínio crítico da linguagem tecnológica. Isso implica em conhecer bem os recursos disponíveis e saber em quê eles poderão servir de auxílio para chegar aos objetivos propostos. Para as autoras, quando as pessoas não são capacitadas para interpretar criticamente as informações e as diferentes linguagens que a tecnologia utiliza, a relação homem-tecnologia acaba tornando-se mais um fator de desigualdade social. Torna-se necessário preparar o professor para o uso pedagógico dessas tecnologias na formação de cidadãos para o contexto da sociedade atual. Adelina Silva (2006) complementa afirmando que o professor deve fazer a relação entre as habilidades técnicas, os métodos ativos de aprendizagem e as teorias educacionais que o ajudarão a refletir sobre a própria prática e transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas das tecnologias em função da aprendizagem e da constituição de redes de conhecimento.

Para Perrenoud (1999), no contexto atual é preciso reforçar a preparação de professores para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Formar profissionais reflexivos, dinâmicos, que saibam trabalhar em equipe, buscar e selecionar informações, tomar decisões e desenvolver a autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem. Tavares (2001) acrescenta que no modelo reflexivo de formação de professores, a prática assume um papel central, sendo entendida como uma atividade criativa em um processo de investigação que envolve a complexidade do real. A autora retoma as idéias de Lynch e Corry (1998 *apud* TAVARES, 2001), apontando a prática como a melhor maneira para aprender a usar tecnologias. A autora ainda defende que os professores aprenderão se puderem passar por todos os passos, desde a preparação de uma aula, sem a pressão de ter que realmente ministrá-la.

---

<sup>24</sup> Optei por referir-me, nessa sessão do trabalho à educação a distância como um todo, pois, em sua maioria, os estudos da formação de professores para a EAD não fazem distinção entre os modelos.

A participação dos professores como alunos em contextos que usam estratégias de EAD pode ajudar no desenvolvimento de habilidades em situações reais. A estratégia de “aprender fazendo” é apontada por Tavares (2001) como um dos meios efetivamente utilizados na formação de professores *online*. Nessa linha, a experiência prática assume o papel de incluir digitalmente o professor. Acredito que seja importante acrescentar que essa prática deve ser acompanhada de uma postura crítica para que não se restrinja à apreensão de habilidades técnicas, pois pensar a formação docente como uma lista de procedimentos, conteúdos, atividades ou efeitos tecnológicos é adotar uma visão tecnicista dessa formação, que se apóia na lógica racionalista de terminalidade, fragmentação, reducionismo e homogeneidade.

Por outro lado, não é coerente ao professor delegar as especificidades da docência aos especialistas em tecnologias, eximindo-se de quaisquer responsabilidades, tendo à mão a desculpa de não saber lidar com isso. Para Kenski (1998, p. 70):

O domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobrepor-se às imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminadas às salas de aula. Criticamente, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado.

Dessa maneira, percebo que a formação de professores para atuar com tecnologias, seja na educação *online* como em outros contextos educacionais, deve orientá-lo a uma devida tomada de consciência de que as tecnologias podem ser o contexto ou o meio, mas não o fim. Elas representam hoje uma possibilidade de ampliar os espaços educacionais, descentralizar o acesso ao saber, modificar a lógica da comunicação, aproximar professores e alunos. Essas possibilidades devem ser aproveitadas e devidamente exploradas com fins educacionais num paradigma que priorize a participação, a interação e a construção colaborativa do conhecimento.

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA**

Antes de iniciar a explicitação dos princípios metodológicos dessa pesquisa, faz-se importante destacar os caminhos de estudo realizados no contexto da Pesquisa Educacional. Ao partilhar essa experiência, poderei ajudar o leitor a compreender minha visão de mundo, a base onde me apoio e que me permitiu fazer esse olhar para o fenômeno em estudo.

O contato com os teóricos que a fundamentam a Pesquisa Educacional levou-me a perceber a diversidade de questões que essa temática encerra. O conflito (ou falso conflito para LUNA, 1988) entre as tendências metodológicas - qualitativo e quantitativo; a crítica à neutralidade, objetividade e generalização, características do positivismo, herdadas das ciências naturais; a crítica ao relativismo, que como extremo antagônico da linha positivista, também deixa seus “estragos” com o chamado vale-tudo metodológico (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER 1998); a crítica ao subjetivismo de algumas pesquisas qualitativas (FRANCO, 2003); entre outras discussões que, ao contrário de diminuir o valor do que chamamos de pesquisa, geram debates que a enriquecem e a aprimoram.

No contexto destas discussões é que construí o significado de se fazer pesquisa educacional. Dentre alguns conceitos, como: “estabelecer conexões” (MOREIRA, 1990, p. 5); “proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17); “processo do construção/reconstrução dos conhecimentos da área, para além daqueles já disponíveis” (FRANCO, 2003, p. 190) aproximo-me mais de Lüdke e André (1986, p. 1) quando afirmam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre

os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Este conceito parece abranger os anteriores e resumir de forma clara o processo de pesquisa. É por meio do confronto dos dados empíricos e a teoria que se torna possível estabelecer relações e reconstruir conhecimentos para proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

### 3. 1 Procedimentos metodológicos da investigação

A pesquisa é um processo. Segundo o “Dicionário Aurélio” processo é um modo por que se realiza ou executa uma coisa; método, técnica. Fazer pesquisa implica um rigor científico, o uso de métodos e técnicas, seja ela uma pesquisa quantitativa ou qualitativa. Por isso muitos autores (VIEIRA-PINTO, 1979; ANDERY, 1988; LUNA, 1988; MOREIRA, 1990) tentam esclarecer a função e a necessidade do uso do método para se fazer ciência.

Destaco a contribuição de Franco (2003), que retoma a questão da metodologia da pesquisa como a “[...] científicizadora das relações que se estabelecem entre o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão se erigindo do diálogo do pesquisador com o mundo” (2003, p. 192). Nesta concepção, o uso adequado do método é que vai tornar científico o resultado de uma pesquisa. Ressalto uma segunda contribuição de Franco no que se refere a desvincular a imagem de metodologia como um conjunto de técnicas e instrumentos de coleta de dados dando ênfase à visão reflexiva de metodologia como “[...] um quadro de referências decorrente de posturas, crenças, valores, que se configuram sob forma de concepções de mundo, de vida, de conhecimento” (FRANCO, 2003, p. 192).

O método escolhido pelo pesquisador para delinear sua pesquisa supõe sua visão de mundo e seus valores, mas nem por isso o exime do uso de procedimentos adequados. Luna (1988, p. 72) afirma que “[...] nenhuma metodologia pode dispensar procedimentos” e procedimento, para este autor, refere-se a um conjunto de passos que gerem informações relevantes.

Essa é uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo/explicativa. Lüdke e André (1986) destacam como características básicas da pesquisa qualitativa o ambiente

natural como fonte direta de dados onde a preocupação com o processo é maior que com o produto e o foco de atenção é direcionado para o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Nesse contexto, o pesquisador procura descrever o ambiente, procurando explicar, a partir de suas teorias, o fenômeno em estudo.

Para Moreira (1990), esta modalidade de pesquisa não deve se preocupar em fazer inferências estatísticas que a torne válida. A validade de uma pesquisa qualitativa é determinada por sua credibilidade e essa se dá em sua narrativa pela argumentação entremeadada de excertos e comentários interpretativos que buscam evidências que suportem sua interpretação. Para o autor, “[...] o interesse central da pesquisa (qualitativa) está na questão dos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações e interações dentro de um contexto social, e na elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador (MOREIRA, 1990, p. 32)”.

Essa pesquisa pretendeu conhecer e aprofundar o fenômeno objeto da pesquisa: a profissionalidade docente na educação *online*. Destaco a seguir, algumas etapas ou passos imprescindíveis na pesquisa educacional.

### 3. 1. 1 Justificativa

Um aspecto de grande importância na pesquisa educacional é o que Franco (2003, p. 191) chama de “enfocagem” que seria o foco, o recorte da realidade sobre o qual se pretende debruçar. Este recorte deve ser bem justificado, pois, como acreditamos, o pesquisador não é neutro na pesquisa e seu recorte implica “assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa educacional um caráter implicitamente político, e aos produtos da pesquisa, um conhecimento datado, situado, histórico e provisório” (FRANCO, 2003, p. 192). Neste sentido, ao justificar o foco de sua pesquisa, o pesquisador apresenta a relevância que o estudo mais aprofundado de um determinado aspecto representa.

Nessa fase inicial, procurei conhecer os estudos realizados que estão no entorno do objeto dessa pesquisa, percebendo, assim, a carência de trabalhos nessa área. . Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) destacam que esse planejamento ajuda a localizar o pesquisador no contexto geral das pesquisas e esclarece sobre os aspectos que

foram negligenciados, e que a sua pesquisa poderá suprir, o que evita o risco de perda de tempo e de profundidade

Destaco a dificuldade enfrentada durante esta etapa da pesquisa. A vontade de “resolver” todos os problemas relacionados ao tema e uma tendência de generalizar a todas as situações semelhantes era a herança positivista que trazia, a qual foi difícil me desapegar<sup>25</sup>. Hoje, longe de fazer um estudo superficial sobre um determinado tema, me proponho a pesquisar a profissionalidade docente na educação *online* em alguns de seus aspectos primordiais, como, sua formação, condições de trabalho, autonomia e prática reflexiva.

A Tabela 1 apresentada no Capítulo anterior mostra o crescimento expressivo de Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de graduação a distância. Perante esse fato, considero poucas as pesquisas que procuram aprofundar as características do trabalho docente na educação a distância. Novamente, destaco as pesquisas de mestrado e doutorado de Mill (2002; 2006) que inauguram os estudos nessa área, sem o intuito e pretensão de abarcar todos os âmbitos desse fenômeno. São vários os autores que problematizaram as questões referentes à constituição do docente como profissional no trabalho pedagógico presencial, mas, conforme apresenta Mill (2002, p. 172) “na educação a distância mediada por videoconferência ou por ambientes virtuais de aprendizagem há uma complexificação dessa discussão, temática ainda inexplorada”. É essa a esfera que minha pesquisa se propõe agregar.

### 3. 1. 2 Objetivos e problemas de pesquisa

Junto ao estabelecimento do recorte de pesquisa, torna-se essencial que o pesquisador exponha, de forma clara e precisa, sua curiosidade com a investigação. Ou seja, sua pergunta de pesquisa. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 150) definem problema de pesquisa nos estudos qualitativos como “uma questão relevante que nos intriga e sobre a qual as informações disponíveis são insuficientes”.

---

<sup>25</sup> Nesse momento, refiro-me às dificuldades pessoais encontradas por vir de uma formação das ciências exatas e pela falta de experiência em pesquisa educacional ao ingressar no Programa de Mestrado.

Nessa pesquisa de mestrado, tenho como perguntas delimitadoras: Como se dá o trabalho docente na educação a distância? Como as atuais condições de trabalho do professor na educação *online* influenciam no trabalho reflexivo? Existem processos de formação continuada específicos para este contexto? Quais indícios de controle externo os professores identificam? Em que medida se relacionam com o trabalho do professor?

Procurando responder a essas perguntas apresento os objetivos desse trabalho:

Objetivo Geral: Analisar a profissionalidade docente na educação *online*.  
Objetivos Específicos: 1. Investigar os processos de formação dos professores da educação *online*; 2. Descrever e interpretar como o professor trabalha na educação *online*, sua visão quanto a esse trabalho e suas inter-relações; 3. Investigar indícios de controle externo e sua influência no trabalho do professor.

### 3. 1. 3 Aprofundamento teórico

No processo de construção de uma pesquisa, torna-se imprescindível o contato com os debates que a própria pesquisa educacional engloba. Trata-se de um embasamento teórico. Não se pode fazer ciência sem o esclarecimento de suas implicações e desprezando todo o conhecimento que vem sendo acumulado sobre o assunto até hoje, como se fossemos, agora, inventar a roda.

Entendo essa etapa como a busca dos pilares que sustentaram a pesquisa. O olhar pelo qual se pretende ver os dados empíricos e fazer as análises. Portanto, essa escolha deve ser coerente com o foco e a pergunta de pesquisa e vai explicitar os valores do próprio pesquisador. Para Luna (1988, p. 74) “[...] o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades”.

Nessa fase da pesquisa, realizei uma investigação bibliográfica com o objetivo de estabelecer diálogo com autores da área ou de áreas correlatas. Como apresentado anteriormente, essa investigação na literatura atual permitiu-me atentar para a carência de trabalhos que discutem especificamente o trabalho docente na educação *online*. Sendo assim, procurei aporte nos estudos voltados à profissionalização docente e nos

estudos direcionados a educação a distância. Essas duas dimensões foram tratadas separadamente, mas sempre procurando focar suas inter-relações, pois o eixo principal de análise foi o trabalho docente na educação *online*, sua profissionalidade nesse ambiente.

Além das referências bibliográficas, realizei um aprofundamento teórico em periódicos científicos, teses, dissertações, Anais dos últimos congressos da educação a distância e outros materiais disponíveis na Internet. Essa fase estendeu-se até o final do trabalho, visto que a todo o momento precisamos retornar ao aporte teórico buscando respostas para as inquietações que vão surgindo durante cada etapa da pesquisa.

Destaco também, que foram analisadas as informações que a Instituição de Ensino Superior investigada disponibiliza em sua página da Internet. A coleta dessas informações teve por objetivo conhecer a proposta da instituição para seus cursos nessa modalidade.

### 3. 1. 4 Estudo de cunho empírico

Para esse momento da pesquisa, selecionei uma Universidade Particular de Ensino Superior com oferta de cursos de graduação na modalidade de educação a distância, seguindo o modelo da educação *online*. Essa escolha foi motivada pela participação em um grupo de pesquisa nessa instituição onde pude conhecer vários professores, dentre eles, os que trabalham na educação *online*. O estágio de docência também foi um fator que me aproximou dessa instituição. No segundo semestre de 2007, estive como estagiária em uma sala de aula *online*, onde pude vivenciar de perto as situações educacionais desse contexto. Acredito que meu envolvimento com essa instituição, nas situações anteriormente citadas, possibilitou a abertura, por parte da Universidade, para a realização desse estudo. Uma tentativa de aproximação também foi realizada em outras Instituições de Ensino Superior com oferta de cursos a distância, mas sem o mesmo sucesso.

O estudo de cunho empírico visou investigar as condições concretas de realização do trabalho docente na educação *online*, conhecer esse profissional, a rotina de seu trabalho e as peculiaridades da docência nesse contexto. Para chegar a esse nível de aproximação, propus a realização de entrevistas semi-estruturadas. Conforme Lüdke e



André (1986), essa técnica de coleta de dados, possibilita uma relação de interação entre pesquisador e pesquisado visto não haver uma imposição rígida de questões.

Um primeiro contato foi efetuado com a Diretoria da Educação a Distância da Instituição de Ensino Superior investigada. A partir da autorização e incentivo à realização da pesquisa, o diretor encaminhou-me à coordenação dos cursos de graduação com o objetivo de intermediar o contato com os professores. É importante destacar nesse contexto o uso intenso das tecnologias como suporte para a comunicação entre os profissionais. Uma dessas ferramentas é o correio eletrônico, ou *e-mail*, que consiste em um serviço disponibilizado na *internet* que estabelece a comunicação por meio da troca de mensagens entre seus usuários. Cada usuário desse serviço tem um endereço eletrônico, ou conta de *e-mail* pessoal. Recebi da coordenação os endereços de *e-mail* de todos os professores que lecionam na Educação a Distância da Instituição, doravante chamada pelo pseudônimo “EAD Virtual”.

Foram enviados *e-mails* para 23 (vinte e três) professores e 3 (três) coordenadores. Pelas respostas recebidas, comecei a perceber as dificuldades desses profissionais para o agendamento de um horário para entrevista. Alguns se dispuseram a participar se houvesse a possibilidade de responder ao questionário enviado por meio da *Internet*. Sendo assim, o roteiro base da entrevista semi-estruturada foi transposto para um questionário e enviado a professores e coordenadores por *e-mail*. Mesmo compreendendo a limitação de tal técnica de coleta de dados, o questionário possibilitou que mais sujeitos se envolvessem com a pesquisa e que esses pudessem utilizar suas ferramentas de trabalho para tal. Recebi 10 (dez) respostas positivas de professores. Desses, 3 (três) foram entrevistados e 4 (quatro) responderam por questionário. Os outros 3 (três), que se colocaram a disposição para participar da pesquisa, não enviaram o questionário de volta. Cada um foi lembrado, por *e-mail*, em 3 (três) outras circunstâncias. Recebi algumas justificativas como: “ainda não consegui parar para fazer o questionário”; “final de semestre é complicado”; “estamos finalizando as nossas atividades e ao mesmo tempo já planejando os exames para as próximas semanas e ao mesmo tempo o segundo semestre”. Compreendendo a complexidade da circunstância que os professores se encontravam, achei adequado não continuar insistindo. O contexto em que esses professores estavam inseridos no momento da coleta de dados poderia ser foco de uma pesquisa que possibilitasse compreender porque somente 7 professores (dos 23 professores que

trabalhavam na EAD no momento da coleta de dados) responderam efetivamente ao convite para participar dessa pesquisa.

O questionário elaborado para coordenadores constou de 51 (cinquenta e uma) questões abertas e fechadas<sup>26</sup>. As questões fechadas apresentavam opções onde o sujeito poderia marcar mais de uma alternativa quando lhe conviesse, conforme o enunciado de cada questão. O objetivo era conhecer melhor os arranjos, fluxos e funções do modelo de educação *online* adotado pela EAD Virtual. Atendeu ao convite uma coordenadora de curso de graduação que respondeu às questões por meio de entrevista e a coordenadora pedagógica que optou por responder às questões por meio de questionário enviado por *e-mail*.

O questionário elaborado para os professores constou de 72 (setenta e duas) questões abertas e fechadas<sup>27</sup>. Entre as questões fechadas havia questões de *verdadeiro* ou *falso* e outras que apresentavam opções onde o sujeito poderia marcar mais de uma alternativa quando lhe conviesse. Essa técnica foi bastante facilitada com o emprego das ferramentas de comunicação e informação, mais especificamente, o serviço de *e-mail*. Além de minimizar custos com papéis e postagens, evitaram o grande dispêndio de tempo para digitação das respostas. Para os pesquisados o emprego das tecnologias também representou certa facilidade, pois permitiu responder ao questionário em qualquer tempo ou lugar.

Esse mesmo questionário foi usado como roteiro norteador para as entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas e posteriormente transcritas. Também as questões fechadas foram respondidas durante a entrevista o que me possibilitou transcrever as justificativas que foram compartilhadas. Todas as entrevistas realizadas foram momentos únicos de relação direta entre pesquisadora e sujeito. Possibilitaram a fala livre, a explicação, a conversa informal. Sendo assim, os dados coletados por meio das entrevistas foram quantitativa e qualitativamente mais ricos que os dados coletados por meio do questionário. Isso fica visível nos excertos que foram apresentados durante a análise.

Torna-se importante apresentar os percalços encontrados durante a pesquisa. Como apontado anteriormente, considero as poucas respostas recebidas como uma primeira dificuldade encontrada na coleta de dados. Posteriormente, destaco as críticas realizadas ao questionário. Em sua maioria, as críticas voltaram-se para o número

---

<sup>26</sup> No questionário elaborado para os coordenadores constam 49 questões abertas e 2 questões fechadas.

<sup>27</sup> No questionário elaborado para os professores constam 65 questões abertas e 7 questões fechadas.

exagerado de questões, havendo ainda quem reclamasse da falta de clareza dos enunciados, da repetitividade de assuntos e indução nas respostas. Esclareço que tinha por objetivo analisar diversos aspectos do trabalho docente na educação *online* relacionados à formação, autonomia, controle e condições de trabalho. Em vários momentos essas categorias se inter-relacionam o que pode gerar uma sensação de repetição nas questões, mas é exatamente nessas inter-relações que podemos fazer a contraposição dos dados coletados. Perante isso, pareceu adequado e necessário deixar o questionário com tantas questões, embora isso possa ter contribuído para o número reduzido de respostas recebidas.

Quanto à falta de clareza nos enunciados, talvez possa justificar atentando para o fato de que o pesquisador tem uma idéia prévia do que seja o fenômeno, mas só vai compreendê-lo melhor, depois de entrar em contato direto com o objeto de estudo. Nesse sentido, algumas questões que elaborei que pareciam muito claras para mim, não foram compreensíveis aos sujeitos da pesquisa, principalmente nos casos de questionário. Nas entrevistas tive a oportunidade de interagir com o sujeito que, por vezes questionou-me: “Como assim?”, o que não aconteceu nos questionários. Sendo assim, acho até compreensível receber algumas respostas como “Se bem entendi a pergunta, diria que (...)” ou “(...) pergunta não clara”, embora outros docentes tenham se esforçado por oferecer resposta à questão.

Nesse sentido, acredito que um questionário piloto poderia ter me ajudado a adequar a linguagem, elencar as prioridades e até mesmo verificar se o questionário elaborado atende aos objetivos da pesquisa. O formulário utilizado foi avaliado com a orientadora que ajudou a filtrar as questões, mas dificuldades com o agendamento de entrevista, e até mesmo dificuldades com o recebimento de respostas inviabilizou o questionário piloto, o que ocasionou esses contratemplos. Deixo aqui um especial agradecimento aos professores que contribuíram e ignoraram tais limitações, enriquecendo a pesquisa com dados preciosos sobre a atividade docente na educação *online*, mas sugiro aos futuros pesquisadores mais atenção a esse aspecto.

A existência de questões fechadas com múltiplas alternativas levou a crítica sobre a indução nas respostas. Essas questões tinham por objetivo uma análise mais direta sobre a relação entre algumas categorias, além de abranger uma gama de assuntos e evitar um grande número de perguntas abertas o que despense mais tempo dos respondentes

---

Acredito que a comunicação realizada por meio desse suporte mediático teve sucesso nessa pesquisa visto o contexto dos sujeitos investigados, ou seja, os professores da educação *online* que já estão habituados ao uso de tais ferramentas em suas atividades diárias de trabalho. Talvez a comunicação por meio desse suporte não tivesse sucesso em um contexto onde o trabalho docente estivesse desvinculado e excluído do uso das tecnologias de comunicação e informação.

### 3. 1. 5 Sistematização e interpretação dos dados

Feita a coleta de dados, passei à sistematização final e interpretação geral dos dados, buscando analisá-los à luz do aprofundamento teórico feito inicialmente. Para Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a análise e interpretação dos dados devem ser feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação.

Inicialmente, recolhi cinco questionários e quatro entrevistas que foram transcritas. Logo após, realizei várias leituras a esses dados tendo à mão os objetivos propostos e as perguntas de pesquisa. Só assim foi possível encontrar unidades de sentido nos dados coletados, de maneira que pudessem ser organizados em categorias e sub-categorias.

É importante ressaltar que o olhar destinado aos dados não é neutro, pois se pauta no referencial teórico adotado como filtro, pelo qual, me propus a enxergar o fenômeno em estudo (LUNA, 1988). Esse referencial teórico esteve presente desde a concepção dos objetivos da pesquisa, embasando minha visão sobre a profissionalidade docente e, conseqüentemente, as categorias por meio das quais faço a leitura e interpretação desse fenômeno. Sendo assim, o momento de análise dos dados é o momento de retorno aos objetivos propostos e às perguntas de pesquisa com o intuito de tomar as devidas decisões de seleção, simplificação e abstração desses dados (GIL, 2002).

Os objetivos específicos traçados para essa pesquisa tornaram-se os três grandes eixos temáticos dos quais emergiram as categorias de análise. O Quadro 1 apresenta esses objetivos juntamente com as respectivas categorias.

**Quadro 1: Objetivos da Pesquisa e Categorias de Análise**

<b>Objetivo Geral: Analisar a profissionalidade docente na educação <i>online</i></b>	
<b>Objetivos Específicos:</b>	<b>Categorias</b>
1: Investigar os processos de formação dos professores da educação <i>online</i>	1. Formação
2: Descrever e interpretar como o professor trabalha na educação <i>online</i> , sua visão quanto a esse trabalho e suas inter-relações	2. Condições de Trabalho 3. O Trabalho e suas Inter-relações
3: Investigar indícios de controle externo e sua influência no trabalho do professor	4. Controle

Fonte: Elaborado pela autora (2008)

Acredito que essa divisão possibilitou uma maior organização, sintetização e aprofundamento dos dados. No próximo capítulo estarei tratando detalhadamente dessas categorias e das sub-categorias.

### 3. 2 Caracterização da Universidade investigada: a EAD Virtual

A Universidade investigada foi instituída em 1961 com oferecimentos de cursos de graduação voltados para a formação de educadores. Em 1993, a instituição transforma-se em Universidade conforme Portaria nº 1.547 do Ministério da Educação e Cultura. Mantida e administrada por uma entidade religiosa, a instituição pauta-se, explicitamente, por uma linha cristã. Agregando ensino, pesquisa e extensão, a Universidade conta com cursos de graduação, especialização e mestrado em diversas áreas.

Aprovada pela Portaria MEC nº 550 de 26 de fevereiro de 2005 para o oferecimento de cursos superiores a distância, a Universidade investe nesse novo campo aproveitando sua reputação na região. Para Mill (2002), essa é uma característica da educação a distância brasileira. Iniciando por meio de uma instituição presencial, as instituições de educação a distância podem usufruir de seu capital material, financeiro, social, cultural e, principalmente, intelectual. Isso fica muito claro, principalmente ao analisarmos o quadro docente: em sua grande maioria, os professores da educação a distância são professores dos cursos presenciais.

Com base na classificação feita por Belloni (2001), essa universidade caracteriza-se como instituição integrada, ou seja, uma instituição convencional que congrega o ensino presencial regular e a modalidade a distância. Mas, para isso, a instituição passou por todo um processo de estudo e análise da viabilidade do oferecimento de cursos pela EAD, como apresentado no Quadro 2.

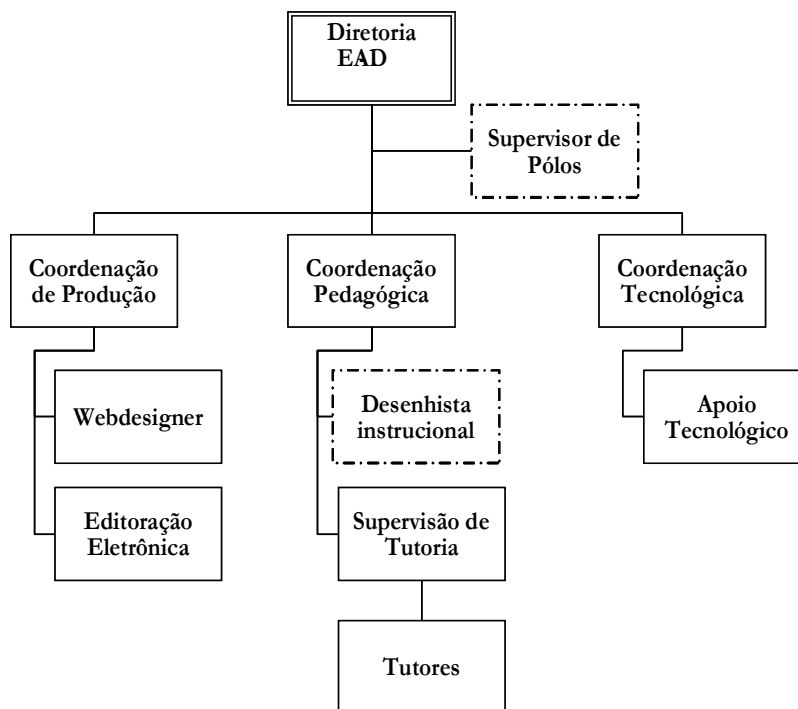
**Quadro 2: Evolução da educação a distância na Instituição pesquisada**

1998	Um grupo de professores de diferentes áreas inicia estudos sobre a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação no contexto de sala de aula presencial.
2000	Início das atividades do Grupo de Educação a Distância, com o objetivo de estudar as ferramentas para uso em cursos a distância.
2001	Desenvolvimento do primeiro curso na modalidade em educação a distância, criação do laboratório de educação a distância e oferecimento de cursos para professores da Instituição sobre tecnologia e educação.
2002	Criação da Coordenadoria de Educação a Distância, órgão ligado à Pró-reitoria Acadêmica e aprovado pela Conselho Universitário (CONSU).
2003	Solicitação ao MEC de autorização para implantação do primeiro curso de graduação a distância.
2004	Visita da Comissão de Avaliação do MEC para credenciamento no oferecimento de cursos superiores a distância.
2005	Portaria Ministerial Credenciando a Instituição para ofertas de cursos superiores a distância (Oferecimento de cursos de graduação).
2006	Transformação da Coordenadoria em Diretoria Acadêmica, com representatividade nos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselho Universitário. Nesse mesmo ano foi criado o GETED - Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e EAD, registrado como grupo de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
2007	Consolidação da utilização de 20% da carga-horária dos currículos dos cursos presenciais, com a utilização de metodologia a distância.
2008	Começa o oferecimento de diversos Cursos Tecnológicos.

Fonte: Manual para o professor EAD Virtual. Versão 2009.

A EAD Virtual conta com cursos de pós-graduação, graduação, extensão, cursos cooperativos e disciplinas semi-presenciais. Esses cursos estão vinculados à Diretoria da EAD Virtual, que está ligada diretamente à Reitoria da Universidade, mantendo sua independência em relação a qualquer curso presencial.

Para uma maior compreensão da organização e hierarquia da EAD, apresento a seguir o organograma da EAD Virtual.



**Figura 2: Organograma da Diretoria da EAD Virtual.**

Fonte: Página da Instituição na Internet.

Ao ser criada a Diretoria da EAD Virtual na instituição, ela já dispunha de toda a infra-estrutura da própria universidade. Hoje, a Diretoria da EAD Virtual encontra-se instalada no Bloco Administrativo da Universidade. Trata-se de uma sala ampla com divisórias de vidro permitindo a comunicação e a visibilidade geral. Essas divisórias separam os pontos de atendimento dos tutores (0800), sub-salas destinada à coordenação pedagógica, sub-sala da diretoria, uma sub-sala maior para uso dos coordenadores de curso e as cabines dos professores. Ao fundo, encontram-se as repartições da equipe tecnológica. Há ainda uma sala equipada com tecnologias de ponta para a gravação de aulas, vídeo-conferências, reuniões, entre outros. Segundo informações da coordenadora de curso, essa sala fica à disposição dos professores para a gravação de aula durante todo o decorrer da disciplina, para, por exemplo, tratar alguma dúvida que tenha surgido no percurso. Em dois dias essa aula estaria disponível para acesso *online* pelos alunos.

Com credenciamento para atender todas as regiões do país, a EAD Virtual conta com 18 (quinze) pólos (3 no Pará, 2 em Mato Grosso, 2 em Pernambuco, 1 na Bahia, 2 em Minas Gerais, 1 em Goiás, 1 no Distrito Federal, 2 em São Paulo e 4 no Mato Grosso do Sul). Esses pólos são destinados para o atendimento aos alunos em encontros presenciais de avaliação. A maior parte da equipe de trabalhadores da EAD concentra-se

na sede da universidade em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Para atender aos alunos geograficamente distribuídos, a instituição investe em recursos de tutoria *online*<sup>28</sup>, no modelo de imersão digital que preconiza a metodologia da instituição. Todos os alunos são acompanhados exclusivamente à distância, via Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, que contempla as ferramentas necessárias para viabilização de uma comunicação bidirecional, síncrona e assíncrona, tornando possível o modelo pedagógico proposto pela instituição<sup>29</sup>.

A metodologia da EAD Virtual proposta e aprovada no ato de credenciamento institucional é fortemente baseada nas tecnologias de comunicação e informação, principalmente com o uso da *Internet* para a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Porém, não desconsiderando a legislação vigente que prevê os encontros presenciais para avaliações. Apesar de contar com um material impresso, o modelo de educação a distância da instituição investigada é o modelo da educação *online*, tendo como base os recursos da Internet e o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* (*Learning Management System*). Por ser gratuito e *open source*, o *Moodle* permite que seu ambiente seja modelado para se adequar às necessidades e ao projeto de cada instituição. Possui interfaces para a interação síncrona (discussão e *chat*) e assíncrona (fóruns, tarefas, questionários, *e-mail*) entre os participantes do processo de ensino aprendizagem por estar baseado num paradigma de aprendizagem colaborativa.

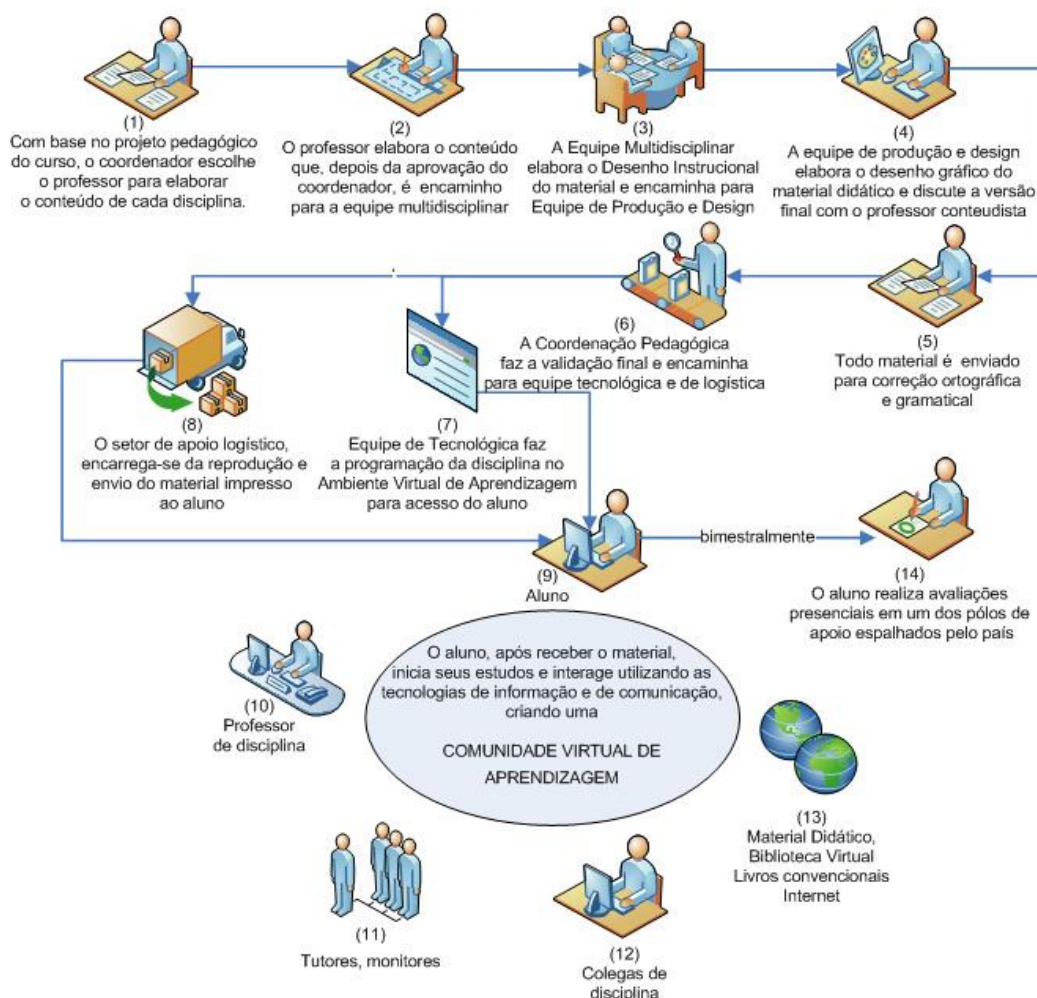
O Manual do Professor da EAD Virtual afirma que a instituição adotou o modelo de cursos dirigidos a pequenos grupos (diferente dos cursos dirigidos a massas). Com esse modelo é possível que o professor acompanhe o aprendizado dos seus alunos de maneira mais próxima e individual. Conforme esse Material, a metodologia na EAD Virtual é fundamentada no estímulo ao aprendizado interativo, cooperativo e na auto-aprendizagem, utilizando para isso uma combinação de mídias priorizando a Web, promovendo a autonomia acadêmica de forma responsável e criativa. O fluxo das atividades na EAD Virtual pode ser observado na Figura 3.

---

<sup>28</sup> Acompanhamento ao aluno a distância por meio dos recursos da internet ou telefone.

<sup>29</sup> Informações retiradas do site da instituição na internet.





**Figura 3: Fluxo das atividades na EAD Virtual.**

Fonte: Manual do Professor da EAD Virtual.

Torna-se importante ressaltar o perfil dos alunos da instituição investigada. A maioria constitui-se de homens (67% dos alunos da EAD são do sexo masculino), havendo maior concentração (43%) na faixa etária de 35 a 40 anos. Quanto ao domicílio, a maior parte (73%) reside no interior (contra 27% com domicílio na capital)<sup>30</sup>. Esses dados confirmam que o público da educação a distância é um público diferenciado, mais adulto e já inserido no mercado de trabalho, o que também coincide com a pesquisa de Ristoff (ABRAEAD, 2008), apresentada no capítulo anterior.

<sup>30</sup> Os dados mencionados foram apresentados em julho de 2007 durante o Seminário Estadual e Audiência Pública: A Educação a Distância em Mato Grosso do Sul, pela diretoria da EAD da Instituição.

### 3. 2. 1 Os trabalhadores da EAD Virtual

Para um melhor entendimento das responsabilidades dos trabalhadores da EAD Virtual, a coordenadoria pedagógica forneceu-me o Quadro 3 que explica as responsabilidades de cada função.

**Quadro 3: Atribuições das Funções na EAD Virtual**

<b>Função</b>	<b>Atribuições da Função</b>
Diretor	Coordenação geral, planejamento geral, políticas da EAD, estabelecer convênios, etc.
Coordenadora Pedagógica	Desenho Instrucional dos materiais didáticos da graduação, pós-graduação e dos cursos de extensão; capacitação dos professores para atuar na EAD; Assessorar pedagogicamente os cursos de graduação; Coordenação do Núcleo Pedagógico que assessora os cursos de pós-graduação e as disciplinas a distância nos cursos presenciais; Assessoria à Equipe de Tutoria.
Núcleo Pedagógico	Assessorar e acompanhar os cursos (de pós-graduação) e as disciplinas dos cursos presenciais que são oferecidas a distância; fazer calendários de atividades; coordenar as atividades com os coordenadores dos diferentes cursos; etc.
Supervisor de Pólo	É o encarregado do arquivo e de fazer os contatos com os pólos; entrar em contato com as escolas conveniadas onde se faz a aplicação das provas; estabelecer as regras da aplicação de provas com os diferentes aplicadores. É responsável pelo envio do material didático para cada aluno; pelo envio das provas, etc.
Auxiliar de Supervisor de Pólo	Auxiliar o Núcleo de supervisão de pólo
Núcleo de Tecnologia	São os responsáveis pela manutenção do site, do <i>moodle</i> , publicação dos materiais na web. Dão suporte tecnológico às iniciativas pedagógicas, tentando adaptar as ferramentas às necessidades pedagógicas.
Núcleo de Design	Responsáveis pela produção do material didático e por criar uma linguagem visual para o <i>moodle</i> , o site da EAD e os materiais de divulgação.
Equipe de tutoria	Responsáveis pelo acompanhamento acadêmico dos alunos, no que se refere à motivação, realização das atividades, organização da vida escolar, etc. O tutor é aquele que acompanha o aluno mais de perto, deixando para o professor o acompanhamento da aprendizagem.
Auxiliares de disciplina	São profissionais que tiram dúvidas das disciplinas de Matemática e das disciplinas específicas de Contabilidade. Estes profissionais estão à disposição dos alunos 44 horas por semana, portanto, os alunos podem ligar e tirar dúvidas de conteúdo, mesmo que não seja o horário do professor da disciplina.

Fonte: Coordenadoria pedagógica da instituição pesquisada.

Cabe aqui um complemento a respeito de algumas funções que estão ligadas mais diretamente aos professores. A Equipe de Tutoria tem um papel importante porque dá apoio aos alunos e aos professores, fazendo ponte entre ambos e estabelecendo um canal de comunicação. Licenciados em diferentes áreas, os tutores são responsáveis pelo atendimento, via 0800 e pelas ferramentas disponíveis no AVA, no que se refere ao acompanhamento do envio das atividades no prazo estabelecido, motivando os acadêmicos a participarem, esclarecendo dúvidas quanto ao acesso, funcionamento das ferramentas de informação e comunicação. Além disso, os tutores também ajudam os alunos a se organizarem nos estudos, e a se familiarizarem com as especificidades da modalidade a distância. O primeiro contato do aluno na EAD Virtual se dá por meio dos tutores. Portanto os professores mantêm com essa equipe estreita troca e fluxo constante de comunicação.

Os Auxiliares de Disciplinas, que são formados nas áreas específicas de cada curso, dão suporte nas áreas que apresentam mais demandas de consultas e esclarecimentos (matemática e ciências contábeis). Mesmo que o professor seja o responsável pela disciplina e, portanto, pela aprendizagem e avaliação do aluno, o apoio desses profissionais é muito importante, pois podem atender o aluno pela linha 0800 de segunda a sexta-feira nos três períodos e aos sábados até as 12:00 horas. Esses profissionais têm autonomia para responder a algumas dúvidas básicas (como por exemplo, a aplicações de fórmulas matemáticas e a resolução de exercícios contábeis que exijam cálculos<sup>31</sup>), mas, o professor estando presente, os alunos são encaminhados para um contato direto com o professor. Sendo assim, os Auxiliares de Disciplinas estão mais ligados aos professores das áreas que monitoram. Eles representam uma grande ajuda no atendimento às dúvidas dos alunos, principalmente nas épocas de avaliações (conforme entrevista com um dos professores da área de matemática).

Além das funções anteriormente citadas, existem os coordenadores de curso que estão ligados diretamente à coordenação pedagógica e direção. O coordenador de curso faz a intermediação entre a universidade, os professores e alunos. Também faz parte de suas atribuições: seleção de professores para as disciplinas, verificar se o material produzido pelos professores está de acordo com a ementa da disciplina, interação com os tutores para saber os possíveis problemas das salas de aula *online*, entre outras.

---

<sup>31</sup> Uma das graduações oferecidas pela EAD Virtual é o curso de Ciências Contábeis.

Os arranjos do ambiente físico de trabalho permitem um livre acesso à coordenação de curso, coordenação pedagógica, direção, técnicos e tutores<sup>32</sup>. Como dito anteriormente, estão todos dispostos em uma grande sala, separados, apenas, por divisórias de vidro. Não há portas. Estando presente na EAD Virtual, todos se vêem, todos se ouvem. Isso poderia sinalizar para uma gestão muito aberta, ou, para modernas formas de controle dentro do paradigma “Sorria, você está sendo filmado”. Trata-se de algumas inquietações que me surgiram quando estive presente nesse ambiente para realizar duas das entrevistas. Na primeira ocasião, a Coordenadora de Curso me recebeu em sua mesa e não demonstrou preocupação com a possibilidade de que alguém, no mesmo ambiente, ouvisse nossa conversa. Já na ocasião da entrevista com um dos docentes, percebi certo constrangimento do professor que logo procurou verificar a disponibilidade da sala de conferência para que pudéssemos conversar mais “à vontade”. Essas impressões não me passaram despercebidas, mas não houve comentário dos docentes sobre os arranjos do ambiente presencial de trabalho.

### 3. 2. 2 Caracterização dos sujeitos dessa pesquisa

No momento da coleta de dados para essa pesquisa, eram 23 (vinte e três) os professores que lecionavam em cursos de graduação a distância na instituição. Todos foram convidados a participar, mas somente 7 (sete) professores atenderam a esse convite. O grupo de professores respondentes é formado por 2 (duas) mulheres e 5 (cinco) homens. São professores experientes que atuam na docência há mais de 5 (cinco) anos. É relevante destacar que a maioria dos professores atua nessa universidade há bastante tempo (de 3 a 29 anos). Todos vêm do contexto da educação presencial e continuam atuando nessa. O grupo é formado por dois doutores, quatro mestres e um especialista, nas áreas de letras, matemática, contabilidade, direito, e administração. Nenhum desses docentes atua exclusivamente na educação *online*. No grupo há coordenador de curso de graduação presencial, professor de programa de pós-graduação, professor da rede estadual de ensino, advogado e administrador de empresa. Esses dados encontram-se tabulados no Quadro 4.

---

<sup>32</sup> Somente o Supervisor e o Auxiliar de Pólo não trabalham no ambiente físico na Sede da Instituição.

**Quadro 4: Caracterização dos sujeitos da pesquisa – Os Professores**

Id.	Formação		Experiência Docente			
	Nível	Área	Experiência Docente (anos)	Experiência Docente nessa IES (anos)	Experiência Docente na EAD (anos)	Área de atuação (na EAD)
A	Mest	Direito	36	29	4	Direito
B	Dout.	Língua Portuguesa	38	12	6	Redação, Estudo dos Clássicos
C	Dout.	Linguística Aplicada	18	18	3	Educação a Distância
D	Esp.	Administração	5	4	0,5	Meio Ambiente e Desenv. Sustentável
E	Mest	Matemática	5	5	2	Matemática
F	Mest	Desenvolvimento Local	12	3	0,5	Contabilidade Tributária
G	Mest	Educação	28	20	3	Matemática Financeira

Id: Pseudônimo atribuído aos docentes. Fonte: Elaborado pela autora (2008)

É possível perceber que todos os professores sujeitos da pesquisa já exerciam a docência nessa instituição ao ser contratado na EAD Virtual. Os Professores A, B, C e E trabalham em regime de 40 (quarenta) horas semanais na instituição. Dentro dessa carga horária estão as horas destinadas para a EAD Virtual que variam de semestre para semestre. Os Professores F e G não têm uma carga horária fixa (atualmente 4 e 13 horas aulas, respectivamente). O Professor D não mencionou a carga horária.

Além dos professores anteriormente citados, essa pesquisa contou também com a participação de duas coordenadoras, conforme Quadro 5:

**Quadro 5: Caracterização dos sujeitos da pesquisa – A Coordenação**

Id.	Função na EAD Virtual	Tempo de Atuação	
		Na EAD (anos)	Nesse Cargo (anos)
C	Coordenadora de Curso	2	1,5
P	Coordenadora Pedagógica	6	3

Id: Pseudônimo atribuído às coordenadoras. Fonte: Elaborado pela autora (2008)

A EAD Virtual utiliza como base a experiência da universidade na educação presencial. Sendo assim, as ementas das disciplinas na EAD Virtual têm como base as

ementas dos cursos presenciais. O aluno de um Curso X na EAD Virtual terá, a cada disciplina, a carga horária e número de créditos correspondente à mesma disciplina no Curso X na educação presencial. Exemplificando: Se a disciplina Y tem uma carga horária de 4 horas/aula semanais no curso presencial, no curso a distância ela também terá.

Já para o professor, essa carga horária não é fixa, ela depende do número de alunos matriculados na disciplina. Em casos em que há um grande número de alunos matriculados, a carga horária da disciplina na EAD Virtual é aumentada. Por exemplo, se uma turma tem 100 alunos, o professor recebe uma carga horária normal, se tiver 150, acrescenta 50%, se tiver 200 alunos, acrescenta 100%, e assim por diante<sup>33</sup>. Durante essas horas/aula, o professor terá de estar “presente” na EAD Virtual para o atendimento aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e por telefone.

Todos os professores cumprem uma carga horária presencial no espaço físico da EAD Virtual. Cada professor escolhe os dias e horários em que estará “presente” na EAD Virtual. Esses horários são disponibilizados para os alunos no ambiente virtual de aprendizagem. Dessa maneira, o aluno poderá ligar ou interagir via internet diretamente com o professor da disciplina. Em entrevista, a Coordenadora de um dos cursos de graduação explicou-me que os professores não são obrigados a entrar no ambiente virtual de aprendizagem, interagir com os alunos ou corrigir atividades fora da instituição, em outros horários. Mas, dentro do horário especificado, espera-se dele que se dedique às necessidades daquela turma.

Quanto às cabines dos professores, trata-se de mesas individuais dispostas uma ao lado da outra sendo separadas por uma pequena divisória. Nessas mesas, os professores têm disponível um computador, um telefone e um pequeno espaço para colocar seus materiais. Todos os computadores estão voltados para o centro da sala, onde se encontram as mesas destinadas aos coordenadores de curso. Não tenho informação sobre a configuração dos computadores, mas nas falas coletadas durante as entrevistas pude concluir que são computadores com uma configuração simples, com alguns *softwares* disponíveis, como editor de texto, planilha eletrônica e acesso à Internet.

São os Coordenadores de Curso que fazem a seleção dos docentes para as disciplinas. Segundo a Coordenadora entrevistada, essa seleção era automática: o professor da disciplina no presencial era o mesmo professor na disciplina *online*. Hoje, ela afirma

---

<sup>33</sup> Informações fornecidas pela coordenação pedagógica. Porém, o número 100 (alunos) é um dado fictício, ele torna-se relativo às necessidades da disciplina, da turma ou do professor.

que outros critérios estão sendo levados em consideração, entre eles, a experiência com as tecnologias. Ao ser contratado para lecionar em uma disciplina na EAD Virtual, o coordenador do curso passa a ementa da disciplina para o novo professor e lhe dá as primeiras orientações quanto à elaboração do material. O professor começa a elaboração do mesmo com a orientação constante do Núcleo Pedagógico. Após a elaboração, o material passa à Coordenadora Pedagógica para fazer o Desenho Instrucional. Depois passará para o Designer que fará a diagramação do material. O resultado final, portanto, não é somente do professor, trata-se de um trabalho de conjunto. Esse material é vendido para a Universidade. O professor recebe um determinado valor e a instituição fica livre para utilizar e reproduzir esse material. Sendo assim, em casos onde o professor fique impossibilitado de lecionar nessa mesma disciplina em um próximo semestre, a instituição poderá contratar um novo docente para lecionar com base no material já confeccionado.

Além do material, o professor deve pensar nas atividades que vai propor para possibilitar a interação com o aluno. A coordenação não explicita a existência de normas quanto ao número de atividades, afirma que depende das necessidades de cada disciplina, podendo variar também, de acordo com o número de créditos da disciplina. O professor também deverá gravar uma vídeo-aula<sup>34</sup> ou áudio-aula<sup>35</sup> para cada unidade. Não há um número máximo de aulas, estando, o professor, livre para gravar uma vídeo-aula no decorrer de sua disciplina, quando houver a necessidade, para, por exemplo, tratar alguma dúvida que surgir. Cabe aos professores, ainda, a elaboração das provas bimestrais, provas substitutivas e exames, também como o gabarito dessas provas para que os tutores possam fazer as correções.

Professores e Coordenadores explicitaram que existem propostas de formação continuada voltadas para os docentes da EAD Virtual, além das que são propostas para os docentes da universidade como um todo. Trata-se de uma semana de cursos de formação denominada “Semana Pedagógica” que acontece presencial no início de cada semestre. Ao longo do semestre são oferecidos cursos por meio do próprio ambiente virtual de aprendizagem, onde os professores têm a possibilidade de fazer a experiência da discência na EAD Virtual.

---

<sup>34</sup> Vídeo-aula: é uma aula gravada em um estúdio (imagem e som) que está disponível no ambiente virtual de aprendizagem e pode ser acessada pelos alunos em qualquer momento.

<sup>35</sup> Áudio-aula: na áudio-aula, a imagem do professor não aparece. É disponibilizado ao aluno uma apresentação com base no Power Point e o som da voz do professor que explica a matéria.

Apesar de alguns professores participantes dessa pesquisa estarem envolvidos em cursos de diferentes níveis (pós-graduação, extensão, cursos cooperativos e disciplinas semi-presenciais), essa pesquisa voltou-se para os cursos de graduação oferecidos nessa modalidade.



## **CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

Esse capítulo destina-se à análise qualitativa dos dados coletados. Com base no referencial teórico adotado e nos objetivos propostos, elenco quatro categorias, por meio das quais, procuro descrever e interpretar a profissionalidade docente na educação *online*. Cada categoria será tratada separadamente de maneira a aprofundar cada um dos aspectos da profissionalidade docente, mas sempre tendo em vista as inter-relações entre essas categorias que formam o fenômeno como um todo.

### **4. 1 Os processos de formação dos professores da EAD Virtual**

Compreendida como um dos requisitos do trabalho educativo, a formação representa a primeira categoria da profissionalidade docente a ser analisada. Acredito que conhecer o que os professores dizem sobre o próprio percurso formativo e sobre os processos de formação à qual estão inseridos, significa conhecer as condições com as quais esses docentes estão exercendo a sua profissionalidade. Pressuponho, portanto, que a formação de professores é a base que possibilita ao docente uma atuação responsável e crítica, pois, como afirma Contreras (2002), trata-se de um profissional com capacidade moral e intelectual para se responsabilizar por suas decisões dentro do propósito educacional.

A nomenclatura adotada para essa categoria justifica-se pelo fato de conceber a formação como um processo incluso na trajetória de vida pessoal e profissional do ser humano, o que abrange a formação inicial e continuada. Para Porto (2000), essa perspectiva baseia-se na compreensão da incompletude do homem, onde a formação relaciona-se ao desenvolvimento pessoal e profissional, onde, portanto, nasce a profissão docente. Essa é a noção que adoto ao referir-me aos processos de formação de professores da educação *online*.

Acredito que seja importante retomar alguns aspectos da caracterização dos sujeitos dessa pesquisa já apresentados no capítulo anterior, Quadro 4. Isso ajudará a compreender o contexto ao qual cada professor está inserido que representa a base de suas respostas. Primeiramente, é possível notar que se trata de professores com um percurso formativo diferenciado: especialista, mestres e doutores. Profissionais que não se bastaram à formação inicial procurando um maior crescimento e aprofundamento. Isso também pode demonstrar uma valorização, por parte da instituição, pelo aspecto formativo de seus docentes.

Como discutido no Capítulo II, algumas pesquisas anteriores sobre a atuação docente na educação a distância apontaram para a tensão entre competências e formação no ato de contratação de docentes. Percebo que, também nesse contexto, as competências para o uso das tecnologias exercem influência nos processos de contratação. Essa influência permeia a fala dos professores quando questionados sobre os motivos que os levaram a chegar à educação *online*. Alguns professores destacaram que o convite para atuar nesse contexto estava vinculado as suas experiências com as tecnologias, seja em cursos de formação, pesquisas na área ou histórico de utilização das tecnologias em sala de aula. Isso aparece bem claro no excerto a seguir:

As experiências anteriores com as tecnologias na área da informática geraram-me o conceito como um dos professores francamente utilizador da informática no magistério (houve semestres durante os quais 100% das minhas aulas eram ministradas com a utilização de multimídias). Pelo que pude entender desde quando fui convidado para integrar a Comissão inicial voltada à criação dos primeiros cursos sob tal modalidade, esse conceito levou a se lembrarem de mim. Ao me convidarem para os estudos iniciais a respeito, aceitei prontamente por perceber que iniciaríamos um dos mais importantes trabalhos da Universidade. (Prof. A - Questionário)

Para o Professor A, o convite para atuar na “Comissão” que discutia as propostas de implantação dos cursos a distância nessa instituição, estava explicitamente

voltado para a sua “fama” de professor utilizador das tecnologias. Sua fala deixa transparecer que compreende tal convite como um reconhecimento pelo trabalho desenvolvido com as tecnologias. O Professor G também faz a relação entre a chegada ao contexto da docência na educação *online* com a própria experiência com as tecnologias.

Em suas palavras:

*[Como você chegou ao contexto da EAD?] Através dos cursos de capacitação que ocorrem constantemente na instituição e, também, por trabalhar como professor na Sala de Tecnologia Educacional na rede pública estadual. (Prof. G – Entrevista)*

Explícita ou implicitamente, a relação entre docência na educação *online* e a experiência com as tecnologias permeou o discurso dos professores respondentes. Seja por meio de situações formativas, de pesquisas ou da utilização em sala de aula, as tecnologias aparecem como uma experiência anterior à docência na educação *online*, não sendo possível identificar, no grupo investigado, alguém que tivesse começado a lidar com a tecnologia por causa da docência ou por meio dela.

Em entrevista com a Coordenação de um dos cursos de graduação procurei identificar a visão da instituição quanto à relação entre formação e competência no âmbito da seleção de docentes para a educação *online*. Responsável pela contratação dos professores para as disciplinas de seu curso, a coordenadora aponta para uma mudança nas formas de seleção adotadas na instituição, conforme excerto abaixo:

Essa seleção aqui era automática: professor do presencial era o professor a distância. E é uma coisa que a gente está vendo que não funciona dessa maneira. Porque às vezes a gente tem um professor que é ótimo no presencial, mas às vezes ele não tem facilidade, ou não gosta, ou não tem afinidade com a tecnologia. E da mesma forma o contrário também é verdadeiro. Hoje isso está mudando. Para o professor entrar aqui eu pergunto se ele tem acesso a tecnologia, o que ele já conhece, o que ele já sabe. A gente precisa de algumas coisas pra ele continuar aqui. Além de ter um material criativo, tem que ter interação com o sistema, com as atividades, ele precisa filmar. Aí precisa saber se o professor se porta dessa maneira. (Coord. C - Entrevista)<sup>36</sup>

Mesmo não fazendo menção à exigência de experiência como professor em cursos à distância, a coordenadora destaca que é importante que o professor candidato possua certa habilidade no uso das tecnologias e pré-disposição para uma adequação às tecnologias disponíveis na instituição, como por exemplo, para gravar uma vídeo-aula.

---

<sup>36</sup> Apresento os excertos exatamente como foram transcritos da entrevista e/ou questionário.

Em um segundo momento, a coordenadora foi convidada a organizar uma lista de critérios previamente estabelecidos que lhe parecesse exercer maior influência no momento da contratação de professores. Como critério mais importante, a coordenadora apontou a relação da formação com a área ou disciplina que o professor vai ministrar. O segundo critério selecionado foi o nível de formação do candidato (Graduado, Especialista, Mestre, Doutor), em terceiro lugar estaria os cursos de formação continuada relacionados à EAD ou a tecnologias e em quarto lugar a experiência como professor. A coordenadora deixou em último lugar a experiência na EAD, justificando que seria difícil encontrar profissional com esse perfil.

Percebo que, para a coordenação, é importante que o professor tenha certa competência com as tecnologias, mas é necessário que esse tenha uma sólida formação que o possibilite exercer a docência nesse ambiente, pois, no contexto investigado, o docente não é apenas o professor tutor responsável pela execução de uma proposta pedagógica de outrem. O docente sujeito dessa investigação é o profissional responsável pela disciplina, que elabora o conteúdo com base na ementa do curso, planeja atividades para estimular a interação entre o grupo; grava vídeo ou áudio aulas para a explanação do conteúdo; interage com os alunos no ambiente virtual de aprendizagem; responde a dúvidas; atende o aluno por telefone em dias e horários pré-estabelecidos, entre outros. Compreendo que para esse profissional não bastam habilidades tecnológicas, mas sim uma sólida formação em sua área de conhecimento e a apropriação crítica da linguagem das tecnologias que o ajude a elaborar soluções para o ensino a distância. Nesse sentido, a preocupação da coordenadora no processo de contratação dos professores pode ser interpretada como atenção para aqueles profissionais que se demonstram abertos a procurar soluções nas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem a distância.

Acredito que no contexto da educação *online*, não há como o professor assumir uma postura apática às tecnologias. Elas não são apenas os meios ou ferramentas utilizadas para se chegar ao objetivo pedagógico. Na educação *online*, as tecnologias modelam o formato que cada instituição vai adotar para seus cursos. Portanto, mais que meios, elas são o contexto onde se dá a ação pedagógica. Para Mill (2002), as tecnologias definem o arranjo estrutural dos cursos oferecidos na educação a distância, assim como, o grau de parcelamento do processo de trabalho nessa modalidade. Esse viés descarta a neutralidade das tecnologias e aponta para uma relação desigual entre proposta pedagógica e suporte tecnológico, dependendo das concepções de ensino, aprendizagem e tecnologias

da instituição. Portanto, é necessário questionar a trama que exige do professor a disposição para “encaixar” sua proposta pedagógica ao formato tecnológico da instituição. Acredito que, no contexto atual, as tensões entre formação e competências tecnológicas já não são características somente da educação *online*, mas da educação como um todo, que vem lançar novos desafios à prática docente.

Partindo dessas discussões, procurei realizar a leitura e interpretação dos dados coletados subjacentes à temática da formação, como disposto no Quadro 6.

**Quadro 6: Categoria Formação e suas Sub-Categorias**

Objetivo Específico	Categoria		Sub-Categorias
1: Investigar os processos de formação dos professores da educação <i>online</i>	1	Formação	A prática como elemento formativo
			As relações entre teoria e prática

Fonte: Elaborado pela autora (2008)

Investigar os processos formativos dos professores da educação *online* pressupõe compreender o que os professores dizem a respeito de sua formação e dos programas de formação aos quais estão inseridos. A abstração dos dados coletados levou à criação de duas unidades de sentido dentro do que foi apresentado acerca da formação, sendo elas, a prática como elemento formativo e as relações entre teoria e prática que estão apresentadas a seguir.

#### 4. 1. 1 A prática como elemento formativo

Todos os professores participantes dessa pesquisa afirmaram que existem programas de formação continuada para os professores da educação *online*. Em alguns casos as respostas bastaram-se a: “Sim” (Prof. D, E). Para o Professor A:

A instituição disponibiliza cursos para todos os interessados na área, mesmo antes de ser estruturada a EAD Virtual. Hoje ainda são oferecidos eventos semelhantes para quem se interessas. Periodicamente se realizam reuniões de estudos pertinentes. (Prof. A – Questionário)

Como mencionado no capítulo anterior, os cursos de formação acontecem presencialmente e também, por meio do próprio ambiente virtual de aprendizagem. Candau (1996) discorre sobre a importância da formação no *lócus* do trabalho docente. Para a autora, o dia-a-dia do professor na escola é um *lócus* de formação. Não automaticamente, mas à medida que esteja respaldado em práticas reflexivas, práticas coletivas de um grupo de professores ou de todo o corpo docente. A realidade que investigo leva-me a desterritorializar esse *lócus* de formação. Ou seja, não se trata mais de um determinado espaço geográfico, como a Universidade, por exemplo. Na educação *online*, posso afirmar que o *lócus* de trabalho não se basta ao espaço físico utilizado na instituição, ele amplia-se ao apropriar-se do ambiente virtual de aprendizagem. Nesse ambiente, o professor pode encontrar seus colegas, discutir os problemas encontrados na prática, refletir sobre novas propostas pedagógicas, entre outros, não importando onde esteja fisicamente.

Os dados coletados apontaram que o conteúdo dessas propostas formativas volta-se para aspectos pedagógicos e tecnológicos, havendo aqueles que dão mais destaque a um desses aspectos do que ao outro, como podemos ver nos excertos a seguir:

Um estudo de diversas mídias com a intenção de entender como ensinar a distância. (Prof. E – Entrevista)

São cursos para a capacitação em AVA, incluindo-se as ferramentas e noções sobre sistemas característicos. (Prof. A – Questionário)

Reuniões de nivelamento, utilização de equipamentos, preparação de material e outros. (Prof. D – Questionário)

Percebi que a formação mais voltada para os aspectos tecnológicos acontece no momento da entrada do professor na EAD Virtual como uma maneira de apresentar-lhe o ambiente virtual de aprendizagem e suas interfaces, como menciona a Coordenadora de Curso:

Nós temos uma semana de treinamento que é feito quando o professor entra para que esse professor conheça essa tecnologia, pois ele tem que entrar no nosso sistema, conhecer os links, as janelas, como funcionam as interações do nosso curso. (Coord. C – Entrevista)

Isso aparece, também, no questionário do Professor F:

*[Você recebeu alguma preparação ou formação para o início da atividade na EAD Virtual?]*  
Básicas para entender a página do professor. (Prof. F – Questionário)

Essas seriam formações mais técnicas com o objetivo de ajudar o professor a familiarizar-se com as tecnologias. Entretanto, parece-me que nas outras ocasiões, como nos cursos presenciais e nas disciplinas *online* oferecidas aos professores, a formação está mais voltada para os aspectos pedagógicos da modalidade: avaliação do aluno, como ensinar a distância, entre outros, como apresentado anteriormente no excerto do Professor E.

A Coordenadora de curso, durante a entrevista, apresentou-me o ambiente virtual de aprendizagem onde a Coordenação Pedagógica estava oferecendo uma formação para os professores com o tema: “Reflexos e desafios de uma nova modalidade”.

Estamos tendo um curso agora, que está sendo oferecido para os professores. Essa experiência é interessante até para ver o que eu faço como aluna, será que eu estou participando? Como é que eu faço? Como que fica a minha cabeça? Então você se pega naquela situação de aluno, você é o aluno, como é que você age como aluno? Achei bem interessante isso. (Coord. C – Entrevista)

“Eu, aqui, sou aluna!” afirmava a coordenadora ao apresentar-me os prazos para a realização das tarefas e as discussões realizadas pelos professores-alunos. Considero essa como uma proposta de formação em serviço no *lócus* do trabalho docente. Em meio ao mesmo ambiente onde esses profissionais exercem sua docência, eles têm a

possibilidade de experimentar as peculiaridades da discência, colocando-se no lugar do aluno, experimentando suas sensações e analisando suas próprias atitudes.

A Professora C, retomando o próprio percurso formativo, avalia um dos cursos de formação nos seguintes termos:

Gostei, porque aprendi. Eu me inseri como aluna. Eu acho que é o primeiro passo pra um professor na EAD é ele viver a experiência de aluno na EAD. (Prof. C – Questionário)

Tavares (2001) já destacara a formação por meio da prática como uma atividade criativa num processo de investigação que envolve a complexidade do real. Acredito que essa perspectiva compreende a formação muito mais abrangente do que um mero cumprir tarefas. Essas situações dariam ao professor subsídios para a reflexão acerca das implicações de suas escolhas pedagógicas e de suas atitudes sobre o aprendizado do aluno. Imerso em uma situação real de ensino-aprendizagem, o professor-aluno terá de lidar com situações de avaliação, de prazos, de tarefas, de relação com seu professor e com os colegas, entre outras. O excerto a seguir apresenta algumas dessas situações:

E aí eu me vejo como aluna, conversando com os colegas: “Você fez a atividade tal? Como que você fez essa atividade? Você assistiu ao filme tal? Me empresta? Vamos discutir?” (Coord. C – Entrevista)

Ao enfatizar a importância da formação por meio da prática, a coordenadora explicita que existem inter-relações nesse ambiente, que a presença do outro não nos passa despercebida, mas exerce em nós algum tipo de influência. Perceber a dificuldade do outro, tentar ajudá-lo, propor a discussão de um filme, todas são situações que interpelam para a interação presencial ou mediada pelas tecnologias. Por meio dessas situações, o professor-aluno pode refletir sobre sua atuação, como destaca a Coordenadora C:

É interessante isso, porque a gente comenta muito sobre essa importância da interação e dos trabalhos em grupo. E ficamos questionando isso. Sempre aparecem trabalhos iguais aqui. Aí a gente fala assim: mas eles se reúnem em grupo. E como é que fica isso? (Coord. C)

Compreendo que foram as situações de interação com os colegas do curso de formação que levou a coordenadora a questionar-se sobre sua postura frente às situações semelhantes pelas quais passam seus alunos. Acredito que essa perspectiva mostra a



formação como algo concreto e simples, ou seja, que não se basta em discussões teóricas, mas, pautando-se nelas, gera uma reflexão sobre a própria intervenção pedagógica. Nesse caso, a coordenadora poderia questionar-se: a educação *online* nessa instituição tem como uma de suas propostas a aprendizagem colaborativa? Qual a concepção de aprendizagem colaborativa da instituição? Qual a minha concepção? Qual a minha proposta para as atividades em grupo? Como posso avaliar esse tipo de aprendizagem? Esses são alguns dos possíveis questionamentos que uma experiência formativa, em uma perspectiva reflexiva, pode despertar.

Quanto à avaliação dos cursos, há uma diversidade de pareceres. Os Professores A, C, D e E, avaliam positivamente os cursos nos seguintes termos:

Tem sido eficiente, sob meu ponto de vista. (Prof. A – Questionário)

É interessante porque você vê a experiência de outras pessoas e de outros profissionais que estão no papel de aluno. ( Prof. C – Entrevista)

Necessária e fundamental para o desempenho. (Prof. D – Questionário)

São importantes para gerar uma reflexão. Também é bom porque entramos em contato com os colegas. (Prof. E – Entrevista)

As respostas dos Professores A e D foram concisas e generalizáveis, o que fora característico das respostas recebidas nos questionários. Ora, o que seria uma formação eficiente? A qual desempenho o Professor D estará se referindo? Compreendo que ao mencionar esses termos, os professores destacam o caráter pragmático desses cursos, ou seja, parecem avaliar a formação com base em seus efeitos práticos. Mesmo assim, é difícil afirmar quais seriam esses efeitos, pois suas respostas não permitiram tal aprofundamento. Os Professores C e E, reforçam a idéia de colaboração nos cursos oferecidos: aprender com o outro, estar no papel de aluno, entrar em contato com os colegas. Além disso, o Professor E acrescenta que a formação é um momento importante de reflexão e nesse sentido, ele distancia-se das respostas anteriores que se pautam nos problemas práticos da docência. Mas é nesse ponto que aparecem algumas críticas<sup>37</sup> aos cursos de formação: a relação entre teoria e prática. A seguir, destinarei uma sub-categoria específica para tratar dessas questões.

#### 4. 1. 2 As relações entre teoria e prática

Concordo com Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 14), que “a prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico”. Portanto, não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. O processo de pesquisa que se desenvolve ao longo de toda a formação profissional é o elemento que faz o imbricamento entre a teoria e a prática. Autores como Pimenta (1999) e Veiga (1998), também procuram evidenciar a importância da pesquisa desde a formação inicial, como forma de se cultivar habilidades de investigação e problematizar o ensino para refletir sobre suas finalidades. “Ao analisar a importância da pesquisa crítica, as habilidades técnicas de ensino passam a ser consideradas meios para fins mais amplos” (VEIGA, 1998, p. 78).

Acredito que seja nessa perspectiva que alguns professores se angustiam buscando na formação respostas para os problemas enfrentados na prática. Como atingir os fins mais amplos sem o domínio dos meios necessários? Na educação *online*, as tecnologias configuram-se como o contexto e o meio onde se dá a ação educativa, portanto, a formação precisa habilitar esse professor para o uso das tecnologias de maneira que compreenda suas possibilidades dentro do propósito educacional. Nesse sentido, concordo com Kenski (1998), já mencionada no Capítulo II, quando afirma que é necessário ao professor o domínio das novas tecnologias educativas, para que eles tenham segurança para “sobrepôr-se às imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminadas às salas de aula” (idem, p. 70). A autora continua: “Críticamente, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado”.

Acredito, também, que ainda é possível mais. Esse domínio das novas tecnologias precisa ser compreendido como apropriação desses recursos para propostas inovadoras, ou seja, que ultrapassem o uso previsto e previsível, “criando usos múltiplos e diferenciados para as tecnologias” (MORAN, 1995, p. 24) com base no que requer o trabalho educativo. Nesse viés, os professores, juntamente com seus alunos, tornam-se

---

<sup>37</sup> Nesse caso, refiro-me às respostas dos Professores B e G que serão tratadas na próxima sub-categoria. O Professor F não respondeu essa pergunta.

produtores e participantes culturais, e não apenas consumidores críticos, ou não (JENKINS, 2008; KENSKI, 2007).

É em meio a essas discussões que insiro as queixas dos Professores B e G quanto à formação recebida.

*[Como você avalia essa formação?]* Poderiam ser melhores e mais efetivas. (Prof. B – Questionário)

Eu vejo que, nesse momento, esses cursos que são oferecidos são cursos não específicos. Ele é meio que “geralção”. Eu vejo que existem falhas neste aspecto, ele deveria atender por disciplinas, por áreas ou por competências. (Prof. G – Entrevista)

Para a Professora B, esses cursos poderiam ser melhores e mais efetivos, mas o que seria cursos mais efetivos? Mais práticos? Mais teóricos? Com mais respostas? A que o Professor G refere-se quando fala em “geralção”? Seria aos aspectos pedagógicos dos cursos? Às discussões sobre o uso crítico da tecnologia? Em outra questão, os Professores externalizam um pouco mais suas inquietações.

Já fiz alguns cursos, mas gostaria de fazer outros, principalmente voltados a elaboração de materiais didáticos. (Prof. B – Questionário)

Esses cursos que são oferecidos atualmente são mais “Como usar essas ferramentas” e esquecem as áreas específicas. Eles acham que uma vez que você fez o curso, você já está habilitado para a função que você vai exercer. E não é bem isso, pois cada área tem a sua dificuldade. Porque, em relação a responder um questionamento matemático via texto, sendo que ele deveria ser feito via fórmulas, aplicação de fórmulas. O questionamento do nosso conteúdo envolve cálculos matemáticos e você acaba narrando os cálculos matemáticos. Aí a gente vê que esses cursos têm falha nesse aspecto. Se você for trabalhar com disciplinas de leituras aí as ferramentas estão 100% atendendo, já para cálculo, elas estão faltando. Eu até já pedi para que ocorra algo voltado por área. (Prof. G – Entrevista)

Atuando na área de letras e fazendo parte da Equipe Pedagógica da EAD Virtual, a Professora B procura na formação uma ajuda à elaboração dos materiais didáticos. Necessidade de ordem prática que não compete à formação? Acredito que não. Elaborar um material didático não é uma atividade meramente prática. Ela exige a mobilização de uma gama de conhecimentos, não somente os de ordem didática, mas também, conhecimentos acerca dos conteúdos, conhecimentos pedagógicos,

conhecimentos da mídia impressa, dos alunos, e até mesmo, das tecnologias que podem facilitar o percurso.

Atuando na área das exatas, o Professor G tem necessidades diferentes da Professora B. Seu excerto poderia ser analisado como reducionista e pragmático, à medida que desconsidera o caráter crítico da formação. Por outro viés, porém, poderia representar processos reflexivos onde o professor, ciente de seus propósitos educacionais, e das teorias que os embasam, questiona a pertinência dos meios disponíveis para a ação educativa. Nesse sentido, esse excerto também representa resistência. Resistência ao “adequar-se”, ao “encaixar-se” às tecnologias disponíveis em detrimento às necessidades educativas.

É nesse contexto que acontece certo distanciamento entre as teorias presentes nos discursos, e as teorias que embasam a prática docente à medida que não há condições de se implementar o que está sendo proposto. Em outros momentos, os dados coletados também apontaram para a tensão entre teoria e prática, como fica exemplificado abaixo:

*[Qual a maior dificuldade?]* Implementar idéias que vão ao encontro da tecnologia. Esse é o nosso complicador. Porque nem sempre o que a gente quer, dá pra fazer. Também em relação ao próprio trabalho docente. Às vezes você quer fazer uma coisa muito boa, mas você sabe que não dá, que não vai ser viável. (Prof. C – Entrevista)

*[Quais as desvantagens da docência na EAD?]* Na docência, eu vejo que você se atualiza de um lado, mas a tecnologia te empaca de outro. (Prof. G – Entrevista)

Acredito que as tensões entre o que é planejado e o que realmente pode ser feito na prática, não é uma característica do trabalho na educação *online*. Como destacara a Professora C, isso acontece em meio a toda ação educativa. A todo o momento o professor precisa reavaliar o seu planejamento, decidir, optar, definir-se, pois a ação educativa acontece em meio a uma complexidade de situações. Como apresentada no Capítulo I, essa é uma das características que torna o trabalho do professor inalienável (CABRERA; JIMÉNEZ, 1991). Não fora assim, se resumiria a um mero executor de planos alheios.

Mesmo assim, os excertos anteriormente apresentados, contrastam com os discursos que apontam as tecnologias como possibilidades. Possibilidades ou fator complicador? Impulsionam ou Empacam? São tensões que os professores enfrentam em sua prática, seja na educação *online*, ou na educação presencial. É importante perceber que

fatores econômicos, sociais, históricos e culturais exercem influência sobre essas tensões. Portanto, para que as tecnologias se tornem possibilidades reais, é necessário mais do que cursos de formação. Talvez essa apropriação passe por investimentos financeiros, por um apoio tecnológico, por pesquisas realizadas pelos próprios professores onde a teoria e a prática possam se reencontrar e permear de sentidos o fazer docente.

#### 4. 2 As condições de trabalho docente na EAD Virtual

Falar de profissionalidade docente é falar em condições de trabalho. Questões salariais, trabalhistas, logísticas, de gestão, de formação, todas essas são situações que fazem parte das condições de trabalho de qualquer profissional, dentre eles o professor. Cabe ressaltar que, em meio a uma gama de possibilidades de análise, desde a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, procurei direcionar essa investigação para as questões levantadas pelo referencial teórico adotado, ou seja, os estudos da profissionalização docente.

O Capítulo I apresentou os estudos fundamentados na análise marxista do Modo de Produção Capitalista que apontam para a atual degradação das condições de trabalho no ensino. As modificações que a lógica racionalizadora introduziu nas condições de trabalho dos professores foram produzindo sua desqualificação que pode ser verificada em seu afastamento das funções de planejamento e concepção da educação e do ensino; sua dependência das decisões de administradores e especialistas; e, pela redução da capacidade de controle da categoria sobre seu próprio trabalho e carreira.

O Capítulo II apresentou algumas pesquisas anteriores (BELLONI, 2001; MILL 2002; 2006) que atentavam para a infiltração da lógica capitalista, também na educação a distância. A EAD estaria sendo vista como um novo nicho de mercado, em que a exploração da mais-valia é possível e facilmente empregável. Em meio a esse contexto, Mill (2002) conclui que o trabalho na EAD é desenvolvido a partir de seu caráter *produtivo* que visa o lucro. É um trabalho *material*, pois se concretiza em módulos didáticos, guias de estudos, hipertextos interativos, vídeo-aulas (idem, p. 170).

Essas questões trazem implicações sobre o trabalho docente e podem diferenciar-se entre os modelos adotados pelas instituições. Procuro identificar as

peculiaridades do trabalho docente na educação *online* em um modelo específico, em que o professor tem papéis diferentes dos casos investigados por Mill (2002). Acrescento que não faz parte dos objetivos desse trabalho a caracterização do modelo investigado como um modelo voltado para o lucro ou exploração da mais valia. Mas não é difícil perceber a influência das questões econômicas nas escolhas, nos arranjos físicos e tecnológicos entre outros.

Trata-se de uma instituição particular de ensino que mantém um quadro docente diferenciado (especialistas, mestres e doutores) na educação *online*, aproveitando-se do quadro de professores de seus cursos presenciais. Compreendo que o fazer docente nesse contexto ainda não foi rompido, pois mantém a atividade de planejamento e execução sob a responsabilidade de um mesmo profissional, mesmo com algumas interferências como as orientações da coordenação de curso, da equipe pedagógica, tecnológica, de *design*, entre outras, como apresenta o excerto a seguir:

*[Qual o papel do professor no planejamento de sua disciplina (ele planeja o número de atividades, mídias, ferramentas, material, avaliação)?]* Sim, o professor é responsável pelo planejamento de todos os itens citados, mas isso se dá diretamente ligado à coordenação pedagógica na avaliação do material, por exemplo. Isso é um diferencial do presencial. No presencial eu não vejo alguém que avalie meu material, que me ajude, me dê sugestões pra que possa melhorar. E aqui a gente tem isso. (Coord. C – Entrevista)

Mesmo compreendendo esse “acompanhamento” da atividade do professor como uma influência repleta de significados que serão mais detalhados em categorias posteriores, acredito que a integridade do fazer docente é mantida, permitindo ao professor planejar e executar o seu plano. Esse é o fator principal que distingue o modelo que investigo dos modelos analisados nas pesquisas de Mill (2002; 2006).

Poderia usar de uma metáfora: o professor que preparou a semente é o mesmo que tocou a terra, preparou-a e semeou. Agora vai acompanhar a germinação, vai regar, vai agir em situações inesperadas como o ataque de pragas, por exemplo. Ao colher os frutos, esse docente será capaz de avaliar todo o percurso: será que essa semente estava adequada para esse tipo de terra? Será que a colheita teria sido melhor se eu tivesse regado mais? Será que minha pressa acabou abafando a planta e impedindo seu desenvolvimento? Compreendo o fazer docente como esse processo de preparar a semente, de por a mão na

terra, de envolver-se, de questionar-se, de refletir a cada situação inesperada, de avaliar-se. É essa responsabilidade pela ação educativa que mantém a integridade do fazer docente.

A coordenação de curso da instituição investigada destacou, durante entrevista, que uma vez contratado o professor para lecionar uma disciplina na educação *online*, essa disciplina passa a “ser dele”, ou seja, a instituição poderá atribuir a esse docente certa prioridade no momento de escolha do professor que vai lecionar a disciplina no próximo semestre.

O que a universidade está fazendo hoje é o seguinte: se neste semestre você ministrou essa disciplina, semestre que vem essa disciplina ainda é sua, então, só se acontecer algum problema ou o professor pedir para sair dessa disciplina que ele deixa de ter a disciplina, porque a disciplina é dele. (Coord. C – Entrevista)

É importante relativizar um pouco a fala da Coordenadora C com base nas relações existentes no contexto investigado frente às tendências dos empregos na sociedade em rede. Para Castells (2006), motivados pela concorrência e impulsionados pelas tecnologias, os esquemas de trabalho estão sofrendo uma transformação tendo como base as tendências para a flexibilidade. Para o autor, trabalho flexível significa trabalho que não se restringe ao modelo 35-40 horas; é regido por tarefas e não inclui compromisso com permanência futura no emprego; não se limita ao espaço físico da empresa, mas pode ser realizado em casa, no trânsito, onde esteja o trabalhador; não prescinde mais de contrato social entre patrão e empregado que estipula os direitos e deveres de ambas as partes (CASTELLS, 2006). Analisando as características do trabalho flexível apresentadas por Castells, é possível perceber que essas configurações de trabalho estão presentes já há algum tempo em nosso meio. Isso pode ser visto nos anúncios de jornais de todo o país em manchetes como: “Aumente sua renda”, “Trabalhe em casa”, “Seja seu próprio patrão”. Mas não somente aí. Setores públicos, privados e as organizações inclusas no chamado terceiro setor, cada vez mais, optam por essa força de trabalho. Para Castells (2006, p. 350), “a produtividade e a lucratividade foram aumentadas, mas os trabalhadores perderam proteção institucional e ficaram cada vez mais dependentes das condições individuais de negociação e de um mercado de trabalho em mudança constante”.

É nesse contexto político-econômico-social que o trabalho do professor precisa ser analisado. Retomando a fala da Coordenadora de Curso, não há como os professores terem plena segurança que a instituição vai precisar de seu “serviço” no

próximo semestre. Além disso, como será analisado mais adiante, ao produzir seu material o professor vende-o para a instituição, conferindo-lhe o direito ao uso desse material. Portanto, a instituição pode contratar outro profissional para trabalhar o mesmo material. Essa situação também foi apresentada pela Coordenadora C:

Nós já tivemos um caso de uma professora que precisou se ausentar porque ela teve que fazer o mestrado, aí ela pediu para sair daqui. Ela deixou o material dela e tem outro professor ministrando a disciplina. (Coord. C – Entrevista)

Mesmo assim, é importante ressaltar que não há um histórico de rotatividade de docentes na instituição como pode ser observado no Quadro 4, que apresenta o tempo de trabalho de cada docente nessa universidade. Essa relativa “estabilidade” também pode ser observada no que se refere à distribuição das disciplinas entre os docentes. Isso leva o professor a certa “segurança” na construção de seu plano de trabalho, pois, a princípio, ela continuará trabalhando sobre esse plano (ou material) por algum tempo. Isso pode ser verificado pela possibilidade, que é dada ao professor, de modificar seu material de um semestre para o outro, com base em sua avaliação e, até mesmo, na avaliação dos alunos. No excerto a seguir, o Professor E manifesta sua preocupação em avaliar o material elaborado.

O meu material está bom, não está? Tem muito aluno perguntando a mesma coisa, então, será que isso está claro? (Prof. E – Entrevista)

A possibilidade de modificação desse material aparece no excerto da Professora C:

A apostila também é modificada. Faz uns 3 ou 4 anos que a gente trabalha com esse material, mas já foi modificada. A gente vai vendo o que pode ser implementado. (Prof. C – Entrevista)

Entendo que o processo reflexivo pelo qual esses professores estão submetidos ao final de suas disciplinas é fruto primeiramente, da fundamentação teórica adquirida durante todo seu percurso formativo que lhe possibilita a clareza quanto aos fins do propósito educacional, depois, da experiência em sala de aula virtual onde põe em prática o seu planejamento e, também, da suposta “segurança” com que pode exercer a



docência. Tudo isso faz parte das condições de trabalho do professor, seja na educação *online* ou em qualquer outro contexto.

Retomando os apontamentos de Mill (2002), destaco que, no contexto investigado, o trabalho do professor materializa-se em um produto palpável. Isso fica claro na fala da coordenadora de curso:

A partir do momento que eu, professor, faço meu material, eu passo para a universidade. A universidade está comprando o meu direito autoral. Esse material, eu vendi para a universidade. (Coord. C – Entrevista)

Compreendo que nesse contexto o saber docente é materializado, separado do trabalhador. Não somente o material ou apostila. As vídeo-aulas, áudio-aulas são também produtos palpáveis do fazer docente que ficam a disposição dos alunos. Uma vez que o aluno tenha seu cadastro e senha para entrar na sala de aula *online*, ele vai ter acesso a esse material, às vídeo-aulas, aos textos, imagens, sons, vídeos e outros recursos que o professor criou e disponibilizou. No entanto, questiono: o que dizer dos materiais que os professores preparam no ensino presencial e disponibilizam para seus alunos? E as aulas presenciais onde os alunos podem gravar o som, ou até mesmo a imagem de uma explicação do professor para posterior consulta? Também não são exemplos de produtos palpáveis do fazer docente?

Acredito que, como acontece na educação presencial, esses materiais são exemplos de como o saber docente se materializa e torna-se um produto com um valor de troca. Mesmo com a suposta garantia de que o professor continuará desenvolvendo esse material com futuras turmas, esse produto já não lhe pertence, foi vendido para a universidade. Essa é a tendência dos cursos nessa modalidade como maneira de lidar com as questões relativas aos direitos autorais<sup>38</sup>. Silva (2006) apresenta sua experiência nos seguintes termos:

Nos termos do contrato com o Instituto Universidade Virtual Brasileira, percebi a expressão “professor-autor”. Eram dois contratos na verdade. Um como professor e outro como autor. Pelos conteúdos desenvolvidos por mim, um acordo. Pela docência, outro acordo. (SILVA, 2006, p. 59)

---

<sup>38</sup> Sobre direitos autorais na EAD: SANTOS, Aline Suelli de Salles; REIS, Graziela Tavares de Souza. Por uma política de direitos autorais para a EAD. In: 13 Congresso Internacional de Educação a Distância, Curitiba, 2007. **Anais do 13 Congresso Internacional de Educação a Distância**, Curitiba: ABED, 2007.

Ao distinguir esses papéis, as instituições lidam com duas funções distintas: o autor (em alguns casos chamado de professor conteudista), e o docente (também chamado de professor-tutor). Quando essas funções são realizadas por um mesmo sujeito há uma maior integridade da ação pedagógica. Questiono, porém: É somente na educação a distância que presenciemos a separação entre concepção e execução? O que dizemos dos livros didáticos, apostilas e pacotes curriculares utilizados nas escolas? Como podemos justificar a pressão econômica e social exercida sobre os professores para que cumpram à risca o que está sendo proposto por especialistas renomados? Questões como essas intrigam docentes e pesquisadores e devem ser problematizadas nos dois ambientes: presencial e a distância.

Com base nessas discussões é que fiz a leitura e a interpretação dos dados coletados procurando atender para os fatores que constituem as condições de trabalho do professor na educação *online*. Percebi que essas condições estavam ligadas a duas grandes unidades de sentido: os Tempos e Espaços na docência e a Intensificação do Trabalho, como especificado no Quadro 7:

**Quadro 7: As Categorias compreendidas no segundo objetivo específico**

Objetivo Específico	Id	Categorias	Sub-Categorias
2: Descrever e interpretar como o professor trabalha na educação <i>online</i> , sua visão quanto a esse trabalho e suas inter-relações	2	Condições de Trabalho	Tempos e espaços
			Intensificação do trabalho
	3	O trabalho na educação <i>online</i> e suas inter-relações	Inter-relações com colegas
			Inter-relações com alunos
			Inter-relações com a gestão
			Inter-relações com a equipe tecnológica
			Inter-relações consigo mesmo – Reflexão

Fonte: Elaborado pela autora (2008).

Ainda dentro do pilar da pesquisa referente ao segundo objetivo específico, foi possível perceber que o trabalho docente se constitui em meio a variadas inter-relações, ou seja, a docência não é uma ação isolada, ela acontece em meio a uma rede de relações que podem se diferenciar dependendo do contexto em que acontece. Isso justifica a criação de outra categoria que procura adentrar os significados que essas inter-relações atribuem ao trabalho docente na educação *online*, que será tratada mais a frente.

#### 4. 2. 1 – Tempos e espaços

Alguns dos dados coletados traziam à tona as relações que se estabelecem com o tempo e o espaço na educação *online*. Essas relações apareceram nas questões que indagavam sobre as vantagens da docência na educação *online*, e sobre as peculiaridades do trabalho docente nesse contexto.

Foram três as respostas que apontavam as vantagens na docência na educação *online* relacionadas às questões de tempo e espaço. Por meio de uma resposta sucinta, o Professor B aponta como vantagem:

Autonomia no tempo. (Prof. B – Questionário)

Mesmo não explicitando o que poderia significar a autonomia no tempo, compreendo que se relaciona com a flexibilidade que o trabalho por meio da Internet pode proporcionar. Isso também aparece explicitado na entrevista da Professora C:

Apesar de interferir e dar mais trabalho, essa flexibilidade também dá a possibilidade de você estar se movimentando, de estar fazendo outras coisas em outro horário que é mais apropriado pra você. Eu acho fantástico você poder falar com o aluno a qualquer hora, de não ter que acontecer somente naquele momento específico. (Prof. C – Entrevista)

A Professora C destaca a flexibilidade relativa às dimensões do tempo e do espaço. Teoricamente, uma atividade baseada na Internet pode ser feita em qualquer

tempo, em qualquer espaço, características do trabalho flexível apresentado anteriormente (CASTELLS, 2006). Essa, também, é uma sensação veiculada pelos meios de comunicação nas propagandas dos cursos realizados por meio da Internet. Para Carneiro (2002), trata-se da ilusão que a possibilidade de tempo flexível pode nos causar. “Na realidade, o que ocorre é que ficamos disponíveis para o trabalho o tempo todo e entramos num malabarismo diário, quase sem descanso, de intercalar compromissos profissionais com domésticos” (CARNEIRO, 2002, p. 28). Os limites entre o individual e o coletivo, o familiar e o profissional parecem fluídos em meio a uma gama de papéis que se misturam na sociedade em rede, ou sociedade informacional (CASTELLS, 2006).

No excerto da Professora C, anteriormente citado, já aparecem alguns indícios das conseqüências da flexibilidade de tempo para o trabalho docente: “Apesar de interferir e dar mais trabalho”. Em outra questão a Professora discorre mais sobre essa interferência:

Seria a questão da especificidade do tempo e espaço que acaba até interferindo na vida pessoal e profissional. Porque a gente não tem aí os limites, então você confunde muito seus papéis. Vai depender também da característica do professor, quando você se envolve muito com isso, acaba perdendo seu tempo, horário de lazer, e isso acaba interferindo na sua vida pessoal. Não tem limites, extrapola em todos os papéis. Isso é ruim. É essa coisa mesmo de identificação com o trabalho. Aí, você começa a trabalhar mais do que era sua proposta inicial. (Prof. C – Entrevista)

Mill e Fidalgo (2007) já evidenciaram que no trabalho docente realizado pela Internet, parece que o professor fica o tempo todo disponível aos seus alunos. Em sua análise, Mill e Fidalgo (2007) apontam para a espacialização do tempo como uma forma de produção de mais-valia, o que também foi percebido pelo capitalista. A inserção das tecnologias no processo de trabalho seria uma oportunidade para otimizar o uso que se faz do tempo, portanto, para a extração do mais-valor. Escondidas entre as promessas de liberdade e flexibilidade estariam, também, conseqüências negativas para o trabalhador, como a confusão de papéis e a quebra das fronteiras entre o profissional e o familiar. Mill (2006) não se exime às vantagens do trabalho realizado pela Internet, mas compreende que as conseqüências negativas estariam vinculadas à sua exploração pelo modo de produção capitalista.

O excerto da Professora C também possibilita outra interpretação: as conseqüências negativas do trabalho por meio da Internet estariam relacionadas às

características pessoais e profissionais do professor e a sua identificação com o trabalho. Ou seja, quanto mais identificado com o próprio trabalho, quanto mais “dedicado”, maiores serão as conseqüências negativas para sua vida pessoal. Em outro momento da entrevista a Professora C retoma essa relação:

[As suas horas remuneradas são suficientes para manter em dia suas atividades e interações?] [...] Vai depender desse comprometimento do professor. Porque se você quer dar só um *feedback* de “sim” e “não”, aí tudo bem, acho que é até possível fazer dentro dessa divisão de carga horária. Agora se você quer realmente acompanhar todo esse processo, aí não é suficiente. (Prof. C – Entrevista)

A Professora C identifica a existência de diferentes perfis docentes na EAD Virtual. Cada perfil traria diferentes implicações para o trabalho e a vida pessoal desses professores. Nesse sentido, a análise das relações espaço/temporal e suas conseqüências, parte da esfera global - dos interesses externos quanto à exploração dessas relações - e passa para uma esfera interna, ou seja, que questiona as bases da constituição identitária de cada docente. É importante lembrar que essas esferas estão intimamente ligadas e envolvidas num mesmo processo histórico, social e econômico que é capaz de diferenciar totalmente o significado de ser professor na década passada do que seja ser professor hoje.

É preciso reiterar, no entanto, que não se trata apenas de uma opção pessoal do docente por uma atitude comprometida. Em condições favoráveis, que englobam formação de qualidade, condições de trabalho que favoreçam o exercício reflexivo da docência, controle sobre a concepção e execução do próprio trabalho e justa remuneração, é possível acreditar que todo docente estaria disposto a exercer sua profissão de maneira comprometida, ou seja, priorizando a participação, estimulando a criatividade, acompanhando o desenvolvimento individual e coletivo do grupo de alunos. Ora, a atual conjuntura possibilita aos docentes as condições de trabalho necessárias? Ou trata-se das artimanhas da nova organização social e econômica pautada na individualização do trabalho que responsabiliza o trabalhador (CASTELLS, 2006)?

Compreendo que, uma perspectiva de educação como mercadoria, que visa a racionalização de recursos e a maximização do lucro, só dá sustentabilidade a um exercício medíocre da docência, que, quando muito, consegue dar um *feedback* de “sim” ou “não” ao aluno, em meio à intensificação do trabalho à qual o docente está exposto. É

nesse sentido que percebo a crítica da Professora C, remete à compreensão de que a carga horária remunerada pela instituição não é suficiente para acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o professor comprometido terá que arcar sozinho com as conseqüências de sua escolha: o trabalho excedente, a perda dos limites entre o público e o privado, o pessoal e o profissional.

Os discursos encontrados na análise dos dados, por vezes, relacionavam as mazelas, anteriormente citadas, a outras situações da prática educativa. Isso leva a entender que tais implicações não são fruto das escolhas pedagógicas da docência em serviço, mas da escolha maior e anterior a todas essas: a escolha da docência como profissão. Percebo aqui, a necessidade de abrir a discussão acerca da docência como vocação pelo fato de percebê-la como pano de fundo nas justificativas ao acúmulo de trabalho, à interferência na vida pessoal, entre outros.

A idéia de docência como vocação aparece também em outro momento na coleta de dados. Uma das primeiras perguntas da entrevista<sup>39</sup>, questionava sobre o motivo da escolha dessa profissão. Dois professores responderam ser vocação, os demais levantaram aspectos como influência da família, a única possibilidade de fazer um curso superior, vontade de transmitir os conhecimentos adquiridos, as perspectivas de alargamento da profissão e o amor pela docência. Somente essas respostas já mereceriam uma análise aprofundada sobre o sentido de ser professor para cada um desses docentes. Longe de esgotar esse tema, tentarei nos próximos parágrafos compreender suas identidades docentes com base nos pressupostos teóricos.

Destaco que as duas respostas que se basearam na afirmativa: Vocação, foram de professores do sexo masculino. Um terceiro professor (também do sexo masculino) respondeu:

“Amo o que faço!! Não faço por R\$\$\$\$, tenho outras fontes de renda”  
(Professor D - Questionário).

Uma resposta que se aproxima muito do caráter vocacional e acessório da profissão. Entendo necessária a menção ao sexo dos respondentes, pois a idéia de docência como vocação sempre esteve atrelada ao fenômeno da feminização do magistério.

---

<sup>39</sup> Ou questionário.

Entretanto, é importante retomar, que estamos tratando de docentes de nível superior em um contexto diferenciado: a educação *online* com uso intensivo das tecnologias. Mesmo perante um processo de feminização do magistério na educação em geral, esse processo parece mais enfraquecido quando se trata do magistério superior. Partindo do princípio que as tecnologias não são neutras, nem assexuadas, entendo que elas (as tecnologias) também podem exercer influência na presença feminina nesse contexto. O que tenho de concreto é que, nessa pesquisa, dos 23 (vinte e três) professores convidados, 16 (dezesesseis) são do sexo masculino e 7 (sete) do feminino. Dos docentes que responderam à pesquisa, 5 (cinco) são homens e 2 (duas) mulheres o que evidencia uma predominância do sexo masculino no contexto da educação *online* investigada.

A idéia de docência como vocação, ainda presente no discurso desses professores, tem um sentido carregado de ideologias. Para Costa (1995, p. 235), o artifício vocacional foi utilizado para manter as formas dominantes de poder. Era a justificativa para a exploração da docência que, em nome de uma missão, exercia seu trabalho “contra todas as forças hostis, todas as restrições de ordem material, inclusive colocando em segundo plano sua remuneração e sua vida pessoal”. Nesse sentido, o comentário do Professor D, opõe-se a lutas e re-invidicações dos docentes por profissionalização, pois trata a docência mais como uma “paixão” do que como uma profissão.

Ressalto que, essas idéias são parte da construção cultural e histórica da identidade de cada docente e que não devem ser compreendidas como resultado direto e único da docência na educação *online*. Como apresentado no Quadro 4, todos os professores que participaram dessa pesquisa iniciaram suas carreiras na educação presencial e continuam nela. A docência na EAD Virtual, com certeza, modificou em algo o processo de construção da sua identidade como docente. Acredito que o ato de parar e responder às questões dessa pesquisa já tenha sido um momento de reflexão acerca dessa identidade. Posteriormente, ao ter acesso a essas discussões, espero contribuir no processo de construção da identidade docente de cada um, despertando para uma emancipação desses indivíduos como profissionais, pois é a eles, primeiramente, que se dedica esse trabalho.

As discussões realizadas junto à temática dos Tempos e Espaços são fundamentos básicos para a análise da Sub-Categoria: Intensificação do Trabalho Docente no contexto da EAD Virtual, que será analisada seguir.

#### 4. 2. 2 Intensificação do trabalho docente

Os estudos apresentados no Capítulo I apontam para a intensificação do trabalho docente como resultante de uma gama de processos como o aumento do controle e das formas burocráticas. Além disso, a atual individualização do trabalho responsabiliza o trabalhador pela própria atuação profissional e pelos seus custos, exigindo do indivíduo mais e mais horas do seu tempo na corrida por não perder o emprego (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2006). Em meio a esse contexto, procurei compreender, junto ao grupo investigado, se existe, e como acontece, a intensificação do trabalho docente na educação *online*.

Apenas o Professor F afirmou não existir intensificação do trabalho no contexto investigado. O Professor A identifica uma sobrecarga de trabalho à medida que não é possível realizá-lo dentro da carga horária estabelecida e remunerada.

Quanto à intensificação dos trabalhos, creio que posso afirmar que há uma sobrecarga da atuação, considerando que apenas as horas formalmente destinadas não são suficientes para fazer-se trabalho de qualidade. (Prof. A – Questionário)

Para os Professores C e D a intensificação do trabalho tem relação com o número de alunos matriculados nas disciplinas. Quanto mais alunos, mais tempo deverá ser destinado para as interações síncronas e assíncronas e para as correções das atividades.

Existe, porque aí tem o problema da questão do número de alunos, e a questão da carga horária do professor. Isso tudo está ligado. Você tem um número grande de alunos, você ganha por uma carga horária, se você ultrapassa sua carga horária pra dar conta das atividades, você está intensificando seu trabalho e está prejudicando toda sua vida pessoal. (Prof. C – Entrevista)

Sim...muito grande em função da quantidade de alunos!!!! (Prof. D – Questionário)

Compreendo que as duas situações estão interligadas. A ação pedagógica no contexto investigado recebe grande influência da relação que se estabelece entre carga horária e número de alunos. Como afirma Ramal (2002), o baixo custo nessa modalidade



só é alcançado se houver poucos professores para muitos alunos conectados. Mas, como consequência desse arranjo, a educação *online*, que inova ao possibilitar interatividade e a participação colaborativa (SILVA, 2006), voltaria ao modelo da massificação que serve o mesmo para todos, e ainda sem a relação interpessoal mediando a aprendizagem (RAMAL, 2002). Para o docente, um desequilíbrio entre o número de alunos e a carga horária implica em acúmulo de trabalho que ultrapassa o tempo previsto gerando trabalho excedente.

Ao analisar a relação entre o número de alunos e a carga horária remunerada é importante levar em consideração a concepção da instituição sobre ensinar e aprender nessa modalidade. Se essa é uma concepção de educação de massa, é provável que o número de alunos seja elevado, cabendo ao professor a função de dinamizar o processo. Se é uma concepção voltada para a interação, é necessário levar em consideração o tempo que o professor vai precisar para interagir com cada aluno. Para Prandini (2007, p. 144), “atividades mais interativas exigem mais do professor virtual em termos de dedicação, de investimento de tempo”. A autora exemplifica:

Gerenciar um fórum de debates, por exemplo, é uma atividade que demanda muito trabalho, pois o professor deve ler todas as intervenções dos alunos, provocá-los, fazer sínteses das idéias expressas por eles, perceber quando o assunto está esgotado e apresentar novas propostas provocadoras. Implica também controle dos alunos que participaram e atuações paralelas em relação aos que não participaram. (idem)

Para a coordenação pedagógica, a concepção de ensinar/aprender na EAD Virtual volta-se para os aspectos interativos.

O conceito de Educação a Distância é uma educação mediada pelo uso da Internet que faça possível a aprendizagem colaborativa. A meta é formar comunidades virtuais de aprendizagem. (Coord. P – Questionário)

Sendo assim, uma proposta de curso *online* que prioriza a interação e a colaboração deve priorizar, também, as condições necessárias para que o docente possa atender a esses alunos.

*[Qual a desvantagem da docência na EAD Virtual?]* Excesso de atividades para corrigir se você não tem disciplina, cansaço físico e mental se você exagera no tempo frente ao computador. (Prof. B – Questionário)

Para a Professora B, a intensificação relaciona-se ao volume de atividades para corrigir, o que pode trazer malefícios físicos ao trabalhador. O que diferencia seu excerto dos demais é seu caráter autocrítico, procurando justificar as conseqüências negativas do volume de trabalho com base nas próprias atitudes. Mesmo podendo indicar um posicionamento reflexivo, seu excerto precisa ser analisado no contexto da sociedade atual que coloca o indivíduo no centro do próprio sucesso ou do próprio fracasso.

Um terceiro fator soma-se a esse contexto. Para o Professor E, há um acúmulo de trabalho no início da atuação docente na educação *online*.

No início sim. Eu acredito que no primeiro ano é muito complicado. A carga horária chega a ser insuficiente. Tanto que no primeiro ano, para poder atender essas aulas, eu tive que trabalhar o triplo de tempo se comparado ao que eu trabalho hoje. Hoje não. Hoje eu tenho já a habilidade para atender o aluno e já tenho um material consistente, de modo que eu só precise fazer melhorias, e não a criação. (Prof. E – Entrevista)

O Professor E apresenta duas razões para o acúmulo de trabalho no início da atividade docente: a falta de experiência do professor na modalidade e a elaboração do material didático. O primeiro fator fica explícito em sua fala quando afirma: “Hoje eu tenho já a habilidade para atender o aluno”. É possível perceber que há um aprimoramento do fazer docente, que a experiência como professor nesse contexto propiciou ao docente a segurança e as habilidades para atender aos alunos. Sendo assim, diminui-se o volume de tempo despendido nesse atendimento. Apesar das diferenças entre os modelos estudados, a pesquisa de Mill (2002) também identifica que quanto mais inexperiente em relação à pedagogia da educação a distância virtual, maior o dispêndio de tempo do professor.

Ao referir-se à intensificação do trabalho, o Professor G explicita as peculiaridades do atendimento ao aluno:

Sim, o problema é que cada um tem o seu ritmo. De acordo com o ritmo que cada um coloca no conteúdo da disciplina aparecem os questionamentos. Por exemplo: um livro que você iria trabalhar por capítulo, na educação a distância não existe isso. Você vai de acordo com cada momento que o aluno se encontra. Assim, você acaba lendo um livro inteiro para responder ao momento de cada um. (Prof. G – Entrevista)

Trata-se do período de adaptação à nova modalidade. Como expressa o Professor G, atender aos alunos na educação *online* requer um planejamento anterior, uma preparação antecipada à ação pedagógica. O professor precisará ter a clareza de todo conteúdo que será tratado, e de todas as ligações possíveis, antes mesmo de começar a disciplina. Esse planejamento antecipado gera um acúmulo de trabalho no início da atividade docente na educação *online*, e está implicado nas atividades relativas à elaboração do material didático do curso. A sessão a seguir, tratará mais especificamente das peculiaridades dessa atividade docente no contexto investigado.

#### 4. 2. 2. 1 Elaboração do material

Como parte das funções do professor na EAD Virtual, a elaboração do material é uma das etapas com grande volume de trabalho para os docentes. Algumas questões do instrumento de coleta de dados tinham por objetivo conhecer como os professores compreendem essa atividade em sua prática docente. Todos os professores participantes da pesquisa afirmaram que o material utilizado é de sua elaboração. Em alguns casos, os professores afirmaram que recorreram aos materiais que já utilizavam na educação presencial, ou a fontes bibliográficas.

*[Recorreu a algo pronto?]*

Utilizo no EAD, tal como o faço no presencial, materiais didaticamente ilustrativos. No EAD, principalmente artigos pertinentes ao conteúdo. A internet disponibiliza muitos utilizáveis. (Prof. A – Questionário)

Não. Recorri a textos, livros, mas pronto não. Claro que a gente tem referência de alguma coisa, dos cursos que eu fiz. Com as experiências vividas que não são descartáveis. Mas não de seguir um esquema. Aquilo que eu gostei, que eu aproveitei, eu tentei incorporar no material. (Prof. C – Entrevista)

A minha fonte foi muito mais bibliográfica do que fazer um comparativo com um outro que já tenha oferecido. Na fase em que eu estava preparando o material, não tinha muitas instituições que estavam trabalhando com a educação a distância. (Prof. G – Entrevista)

Eu já tinha o material pronto que eu já utilizava em sala de aula e fiz algumas adaptações e algumas melhorias e criei o material. (Prof. E – Entrevista)

Em outra questão, questionei sobre as dificuldades que os professores encontraram na preparação desse material. A maioria das respostas revelou uma preocupação com o aluno: o texto precisaria ser “claro e objetivo” (Prof. B); estar “adequado ao universo de alunos diferentes em todos os sentidos, especialmente quanto aos traços culturais, origens de formação, etnias, etc”. (Prof. A); precisaria possibilitar ao aluno um “trabalho autônomo” (Prof. F). O Professor G conclui:

A maior dificuldade está na construção do material impresso. É muita coisa. O material impresso não é um livro. Você tem que exercer uma tutoria do conteúdo, para que o sujeito que ler entenda como se estivesse em sala de aula. Detalhar ponto a ponto. Essa é a dificuldade que vejo na produção do material impresso. (Prof. G – Entrevista)

Além disso, elaboração do material exige: “Tempo!!!” (Prof. D) Compreendo que a construção desse material é um momento dispendioso para os professores. “Por trás de cada material existe uma profunda reflexão e discussão a respeito de como se aprende, como se ensina e que estratégias e conteúdos são os mais adequados para cada nível e disciplina” (SOLETIC, 2001, p. 83). Além de mobilizar todos os conhecimentos relativos aos conteúdos, os professores precisam encontrar formas de transpô-los da melhor maneira possível, por meio das tecnologias e mídias disponíveis<sup>40</sup>. E nesse contexto, o termo “disponíveis” é proposital. Não é o professor quem escolhe as tecnologias e mídias que sejam mais adequadas à transposição dos conteúdos da sua área de atuação. Ele pode até escolher, mas entre as opções que a instituição disponibiliza. Essa é a maior dificuldade para a Professora C:

Implementar idéias que vão sempre ao encontro da tecnologia. Esse é o nosso complicador. Porque nem sempre o que a gente quer, dá pra fazer. (Prof. C – Entrevista)

Sendo assim, para compreender o processo de construção do material didático em sua complexidade, é preciso levar em consideração a natureza dos conhecimentos de cada área ou disciplina; as possibilidades de cada tecnologia e mídia; a formação dos professores; sua preparação para a autoria; o suporte técnico e institucional;

---

<sup>40</sup> Refiro-me à tecnologia material impresso e as mídias texto, imagem.

o tempo que o professor dispõe para dedicar-se a essa atividade, mas também, o “lugar” que esse material ocupa na proposta pedagógica da instituição.

Para Soletic (2001), historicamente, os materiais impressos desempenham um papel hegemônico nos processos de ensino e aprendizagem nos sistemas educacionais presenciais e nos projetos de educação a distância. Para a autora, “a centralidade dos materiais escritos expressa uma concepção da cognição em que o pensamento e o conhecer estão limitados a formas de atividade mental exclusivamente discursivas” (idem, p. 75). E como uma construção histórica, “a suposição de que a cultura escrita é o principal instrumento de desenvolvimento cultural e científico constitui um preconceito muito arraigado” (idem). Portanto, ao analisar a atividade do professor na construção do material impresso é importante levar em consideração o “lugar” que esse material ocupa na relação pedagógica e as concepções de ensino e aprendizagem que o embasam. Esses aspectos podem determinar o nível de tensão dessa atividade docente, o tempo gasto nessa atividade, os especialistas a quem o professor poderá recorrer.

Como é possível perceber, a questão do tempo é recorrente nesse contexto, seja no desequilíbrio entre o número de alunos e a carga horária, seja na preparação do material didático. Como resultado, o acúmulo de trabalho ultrapassa o tempo previsto gerando trabalho excedente. Isso acontece todas as vezes que o professor precisa dedicar-se às atividades docentes fora do horário previsto e remunerado. Mesmo que culturalmente o professor já esteja acostumado a isso em outros contextos, como na educação presencial, é necessário que essa realidade seja problematizada para que os professores tenham as condições necessárias para o exercício de sua profissionalidade. Mas, qual é jornada de trabalho do professor na EAD Virtual? O que os professores pensam sobre ela?

#### 4. 2. 2 Carga horária do professor na EAD Virtual

Como apresentado no Capítulo III, a carga horária do professor na EAD Virtual é correspondente à carga horária da mesma disciplina do presencial, havendo alterações dependendo do número de alunos matriculados na EAD Virtual.

Isso é muito relativo. A carga horária tradicionalmente concebida, no entanto, não é suficiente para que se desincumba de suas tarefas. Tenho percebido que despendo mais do dobro do tempo em comparação com o presencial. (Prof. A – Questionário)

É aquilo que eu disse para você: Se nós temos 4 horas semanais, trabalhamos mais do que isso. Eu penso que, no futuro, vai ter que se pensar em uma forma diferenciada de remuneração desse profissional, por que ele está trabalhando bem mais do que o professor presencial. Embora no presencial nós também estamos trabalhando muito. O tempo de elaboração de prova não é contado na nossa carga horária, o tempo de correção também não é contado, o fechamento da disciplina, o cálculo de média também não está contado na nossa carga horária. No caso da EAD, tem tudo isso e mais as complicações da tecnologia. (Prof. G – Entrevista)

Esses excertos atestam que a carga horária é relativa e não é suficiente. Mas, como apresentado pelo Professor G, o docente do presencial também está trabalhando demais. São situações que, historicamente, os professores estão enfrentando e que tem relação com o contexto político, econômico e social ao qual estamos inseridos. Portanto, não se trata de uma característica única do trabalho na EAD Virtual.

Para o Professor E, a carga horária de trabalho excedente é maior no início da atividade docente.

No começo da atividade a distância as horas remuneradas não são suficientes. Agora eu acredito que sim. No meu caso específico, eu tenho um tutor específico. Se eu não tivesse esse tutor, minhas horas não seriam suficientes. Aqui na EAD, nós temos um tutor de matemática que fica disponível a tarde e a noite. Ele não responde *e-mails*, mas responde telefonemas. Um exemplo, agora que é período de prova, duas ou três semanas antes, ele não pára de atender telefonemas. O aluno liga muito, e isso é bom porque demonstra interesse. Pelo fato de eu ter esse apoio, é possível realizar o meu trabalho com essa carga horária, mas se eu tivesse que atender as ligações que ele atende, eu não daria conta. (Prof. E – Entrevista)

O tutor mencionado pelo Professor E é o Auxiliar de Disciplina que tem como função responder a questionamentos básicos dos alunos em algumas disciplinas, como fora explicitado no Capítulo III. É possível perceber que a presença desse trabalhador é de fundamental importância para diminuir a carga de trabalho do professor. Cabe questionar: trata-se de mais uma forma de divisão do trabalho, que procura reduzir custos com profissionais menos qualificados? Quais as conseqüências dessa divisão para o Auxiliar de Disciplina?

Para o Professor G, atualmente, as suas horas remuneradas são suficientes, mas apresenta outras situações onde há maior volume de trabalho.

Atualmente sim. Quanto a isso não há problema, o problema maior é a elaboração de provas. Eu acho que no futuro vai ter que aumentar. Por que você está no seu limite para atender essas necessidades. (Prof. G – Entrevista)

Para lidar com as situações presentes na sala de aula *online*, os professores vão desenvolvendo algumas estratégias. O Professor G cita um exemplo:

Exemplo: essa semana, eu fui questionado por um aluno sobre a média. Sobre a nota que ele precisava tirar na prova. Eu acabei elaborando a fórmula para ele achar aquela nota que ele precisava tirar. Passei pra ele via fórum, pois esse é um assunto que é de interesse também do grupo. E quando isso aparece, eu jogo no fórum. Para evitar esses questionamentos repetitivos, eu jogo isso no fórum. (Prof. G – Entrevista)

Nesse exemplo, além de disponibilizar uma informação importante para toda a turma, o professor evita o trabalho de responder diversas vezes a mesma pergunta. Acredito que o peso que os professores atribuíram à experiência docente na modalidade deva-se aos saberes que são adquiridos por meio da prática. Saberes que desenvolvemos frente à emergência da ação educativa. Estratégias cheias de significado, que, aos poucos, vão revelando o ser professor para cada indivíduo. Atalhos? Técnicas? Ou construção do ser profissional mediante o que requer o trabalho educativo? Cabe uma reflexão.

O instrumento de coleta de dados questionava: Você se depara tendo que tomar atalhos para dar conta das atividades que lhe são impostas?

Não. Um agendamento adequado costuma resolver. (Prof. A – Questionário)

A hipertextualidade é presente na nossa vida, e em muitas respostas aos alunos você se depara fazendo isto. (Prof. B – Questionário)

Sim. Tem hora que te pedem pra fazer tal coisa e você tem que fazer outra, porque você tem que dar conta daquilo naquele determinado momento. São as estratégias que a gente utiliza. Isso também no presencial. (Prof. C – Entrevista)

Não! (Prof. D – Questionário e G – Entrevista)<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> O Professor E não respondeu a questão.

As respostas são bem diferentes. Seria necessário aprofundar cada caso, o contexto histórico, econômico, social e cultural de cada professor para compreender suas respostas às emergências da ação educativa. Apesar da pertinência de uma investigação nesse sentido, o estudo aqui proposto não teve essa pretensão devido à sua delimitação. Por hora, apresento essas estratégias, como parte do ser professor de cada indivíduo participante dessa pesquisa, dentro do contexto investigado.

#### 4. 2. 2. 3 A instituição e o trabalho excedente do professor: a visão dos professores

O instrumento de coleta de dados procurou investigar junto aos professores e coordenadores, como a instituição lida com as horas a mais que o professor trabalha. Os Professores D e F desconhecem a política da instituição quanto ao trabalho excedente. O Professor E não respondeu essa questão. Segue as respostas dos demais professores:

Creio que ainda está sendo analisada melhor esta questão. O EAD na Instituição é muito jovem ainda. (Prof. A – Questionário)  
[A instituição] não mexe com isto. Toda hora que se entra a mais no sistema é problema do professor e não da universidade. (Prof. B – Questionário)

Se trabalhar em casa esse é um problema dele [o professor]. Esse é um problema que provavelmente vai acontecer. Quando tentarem, em termos jurídicos. Porque o professor no presencial não pode trabalhar no sábado ou em outro horário sem ser remunerado. Tem obrigações trabalhistas, uma coisa assim. Por isso que o professor ainda não foi liberado pra trabalhar em casa. Ele pode dizer que trabalhou 24 horas em casa e a instituição vai ter que pagar. Então isso não está regulamentado. É uma coisa que vai ter que se pensar em termos de lei. (Prof. C – Entrevista)

Como apresentado no Capítulo III, a instituição exige que o professor cumpra a carga horária destinada à disciplina presencialmente, no espaço físico da instituição. Dessa maneira, a instituição “controla” as horas trabalhadas pelos professores, isentando-se das obrigações trabalhistas no tocante às horas a mais que o docente trabalha em outros locais. Sendo assim, o professor deverá deslocar-se para a instituição todas as

---



vezes que tiver uma carga horária prevista, seja presencial, seja *online*. Nesse sentido, a EAD Virtual distingui-se dos modelos de trabalho flexível<sup>42</sup>, pois limita a localização do trabalhador ao espaço físico da instituição. Mas, o que os professores acham disso?

Cinco (5) professores apontaram como verdadeira a afirmação: “É mais confortável realizar as atividades de EAD da minha casa do que na instituição”<sup>43</sup>, excetuando-se apenas os Professores B e F. O Professor G acrescentou:

Isso eu gostaria de fazer. Às vezes eu estou vindo pra cá para 2 tempos. Já que é uma metodologia de ensino a distância, esse profissional deveria ser livre. Como ele é um material de controle absoluto. No momento que você entra com a sua senha, está registrando que você está *online*. Então, não vejo essa necessidade de você vir para a instituição para trabalhar na educação a distância. Pelo menos a metade da carga horária daria pra ficar em casa. Já que é a distância. Como o aluno pode interagir conosco do seu trabalho, da sua casa, do seu passeio, daria pra dar ao professor algo próximo a isso. É que existe o rigor da empresa, que você deve fazer aquilo que você foi contratado para fazer. Mas no futuro eu acho que deverá ser pensado nisso. (Prof. G – Entrevista)

Acredito que essa é uma questão que ainda precisa ser discutida entre os professores e a própria instituição. Quais são os interesses em manter a exigência de presença física do professor na educação *online*? É uma maneira de lidar com as questões trabalhistas? O que a legislação prevê para os tele-trabalhadores? Trata-se de uma necessidade, visto que, no contexto investigado o aluno tem a opção de ligar e falar diretamente com o professor responsável pela disciplina? Ou é uma forma de “controlar” a ação docente?

4. 2. 2. 4 A instituição e o trabalho excedente do professor: a visão da coordenação

Como forma de trazer mais informações para a discussão, questioneei à coordenação: Como você enxerga a jornada de trabalho do professor na EAD Virtual? É adequada?

---

<sup>42</sup> Castells (2006), apresentado no Capítulo II.

<sup>43</sup> Essa é uma das sentenças das questões fechadas do instrumento de coleta de dados.

Sim, o professor da EAD Virtual não pode ultrapassar as 40 horas/a. É lógico que, como também acontece no presencial, o professor terá que dedicar algum tempo, mesmo desde casa. (Coord. P – Questionário)

Hoje a gente está em uma discussão sobre isso: se o professor precisa entrar na atividade dele fora daqui. Mas eu acho que o profissional da educação trabalha muito fora do expediente normal dele. Eu vejo que no presencial eu também trabalho fora daqui. Então domingo eu preparo aula, ou estou lendo uma revista e vejo que posso utilizar isso na minha aula. Nós temos alguns professores que só entram no site da universidade quando eles estão aqui, e nós temos alguns professores que praticamente entram todo dia. E a gente vê a diferença das salas entre esse professor que só entra no horário que ele está aqui na universidade, e daquele professor que vai fazendo todos os dias. Se esse professor for fazendo diariamente, digamos, ..., “Entrei na internet e vou dar uma olhada na minha sala, eu dou um bom dia, eu dou um Oi! Eu faço um comunicado, eu dou uma olhada nas atividades”. Quando ele estiver aqui, ele não vai ficar cansado, estressado, trabalhando direto, porque ele já fez algumas coisas que já diminuíram a carga dele. Se ele fizer o contrário, o tempo que ele tiver aqui ele vai trabalhar e vai trabalhar bastante. (Coord. C – Entrevista)

Em seus discursos, as coordenadoras procuram justificar o trabalho excedente como próprio e característico da função docente, independente do contexto onde acontece. Quando questiono sobre o posicionamento dos professores quanto às horas a mais trabalhadas, as coordenadoras acrescentam:

Maioria de maneira normal, mesmo que alguns reclamam do trabalho que levam para casa. Mas temos que lembrar que as queixas no ensino presencial são as mesmas. (Coord. P – Questionário)

É algo que varia de pessoa para pessoa. Nós temos alguns professores que saem daqui e logo depois, você olha, e ele está aqui [*online*], é incrível. A gente tem um link que mostra os professores que estão *online*. Aí eu até entro brincando “Professor, você acabou de sair daqui!” Tem alguns que até colocam no automático, ele entra e aparece que ele está aqui na atividade. Temos alguns professores que agem como no presencial “Eu só vou ter aula na próxima data, então, eu só vou cuidar dos alunos na próxima data”. (Coord. C – Entrevista)

A Coordenadora P, procura enfatizar que os professores lidam de maneira normal com o trabalho excedente, visto que isso também acontece no presencial. Ora, seu argumento embasado no artifício vocacional não justifica o “excedente de trabalho” e precisa ser discutido no coletivo da instituição. Já a Coordenadora C atribui as diferenças de posicionamento às características individuais de cada professor. Observando seus excertos, é possível perceber certa carga valorativa, ou seja, não é cobrado do professor

que realize atividades pedagógicas fora do horário previsto, mas “a gente vê a diferença das salas entre esse professor que só entra no horário que ele está aqui na universidade, e daquele professor que vai fazendo todos os dias” (Coord. C). Esse posicionamento repete-se no excerto anteriormente citado, pela ênfase que é dada ao fato de existirem alguns professores que estão sempre “ligados”. Ora, não há exigência expressa para que o professor dedique-se além da carga horária remunerada, mas é atribuído certo destaque àqueles que assim o fazem. Mas, qual é o posicionamento da instituição quanto à jornada de trabalho do professor, e às horas a mais que o professor trabalha? Procuo responder a essas questões na sessão seguinte.

#### 4. 2. 2. 4 A visão da instituição quanto ao trabalho excedente do professor

A Coordenadora Pedagógica e a Coordenadora de Curso foram os sujeitos que, nessa pesquisa, responderam pela instituição. Sendo assim, os excertos apresentados a seguir precisam ser analisados com base nas funções que esses sujeitos desempenham dentro da EAD Virtual.

A Instituição, no momento, está revendo o contrato com os professores da EAD e a forma de pagamento, mas até agora não temos nada definido nesse sentido. (Coord. P – Questionário)

Hoje a universidade coloca que o professor não é obrigado a entrar fora daqui. A obrigatoriedade que eu tenho é de cuidar dos meus alunos no horário que eu estou aqui. Tanto que, o professor tem o horário na página dele da disciplina que ele vai estar disponível. Se aparece um aluno e fala “O professor tal nunca está”. Aí eu falo: “Mas que dia que você ligou? Ou, que dia que você viu? Você olhou na página, hoje não é dia dele.” (Coord. C – Entrevista)

Compreendo que esse é um território ainda muito complexo e contraditório no contexto investigado. Os interesses dos professores, coordenadores e a da própria instituição chocam-se na procura pelo equilíbrio entre carga horária, remuneração, tempo de dedicação, satisfação dos professores e alunos, viabilidade econômica entre outros. De qualquer maneira, o discurso da Coordenadora C, durante toda sua entrevista, é permeado por contradições que podem configurar-se como pressões sobre os docentes.

*[É importante que o professor trabalhe o suficiente para manter em dia suas atividades e interações mesmo que esse trabalho exceda as horas remuneradas. Como a instituição enxerga essa afirmação?*

Eu acho o seguinte: se quando o professor chega aqui, se ele de fato se dedicar ao sistema, a gente percebe que ele consegue, que ele dá conta. Agora, uma coisa que acontece é que às vezes ele não fica exatamente na página dele. A própria tecnologia nos dá essas possibilidades. É uma leitura, um *e-mail*, alguma coisa assim. No presencial eu tenho que fazer as provas num dia que não seja meu dia de aula, e muitos dos nossos professores, na hora que estão aqui, é que eles vão fazer isso. Talvez seja a única hora que ele pode parar para fazer isso. É a hora que eu estou sentada, sem fazer nada, em frente do computador, então é o horário que eu tenho tempo de fazer isso aqui. Mas aí é que eu digo: “Não, o seu tempo aqui é para o aluno. É como se o aluno tivesse na sua frente e te perguntasse: E aí? Faz 5 minutos que você não diz nada”. Então é a mesma coisa aqui. (Coord. C – Entrevista)

Nessa questão, a coordenadora direciona a responsabilidade para os professores. O tempo destinado às atividades pedagógicas não é suficiente porque não é bem utilizado. Sua “função” nesse contexto fica muito clara. Como afirma a Coordenadora P:

O professor tem que ter autonomia, mas a coordenação do curso tem que acompanhar a atuação dos professores, pois sob a autonomia não podem se esconder medidas que venham a prejudicar os alunos e o bom funcionamento da disciplina. (Coord. P – Questionário)

Portanto, é desse “posto”, desse “lugar” cheio de significados, que a Coordenadora C direciona seu olhar sobre a relação entre intensificação e tempo disponível<sup>44</sup>. Remeto-me, novamente, ao texto de Blikstein e Zuffo (2006), quando apontam a tendência à individualização presente na sociedade atual, que, ao invés de analisar os fundamentos da economia, culpabiliza o indivíduo “preguiçoso e incapaz”. Todas essas questões exercem pressão sobre o trabalho docente no contexto investigado, e foram aqui apresentadas, como forma de abrir à discussão de seus fundamentos e conseqüências.

#### 4. 2. 2. 5 A visão dos professores sobre rotina no contexto investigado

---

<sup>44</sup> As formas de controle e seus efeitos sobre o trabalho docente no contexto investigado serão analisados, mais à frente, em uma categoria específica.

Como apresentado no Capítulo I, a intensificação do trabalho tem como uma de suas conseqüências a rotinização das atividades. Sem tempo de refletir sobre o que faz, o professor acaba agindo de maneira “econômica”, tomando atalhos, atendendo às emergências, dependendo cada vez mais dos “especialistas” e do que eles mandam fazer (CONTRERAS, 2002). Esses elementos foram inseridos no instrumento de coleta de dados com o intuito de aprofundar a análise e fazer uma triangulação entre as respostas em diferentes contextos.

Não creio que se possa falar em rotina. As abordagens são dinâmicas, porque do outro lado há sempre alguém com diferentes questões, diferentes dificuldades, diferentes abordagens, diferentes realidades. (Prof. A – Questionário)

Eu não vejo rotina, por que toda semana vem na seqüência da dificuldade de cada aluno. (Prof. G – Entrevista)

No contexto investigado, parece que intensificação não resulta em rotina. O alto nível de planejamento que a educação *online* exige poderia levar à compreensão de que, uma vez construído um material consistente, a ação docente se resumiria à sua execução de turma em turma. Para os Professores A e G, a ação educativa na EAD Virtual é dinâmica, contextualizada, sensível às necessidades de cada turma. Nesse sentido, os excertos apresentados tensionam a imagem tecnicista da docência na educação *online* e apresentam a mediação docente como portadora de um saber contextual, prático e singular. Portanto, questiono: é possível delegar a mediação na educação *online* a um profissional menos qualificado, sem o prejuízo de todo o saber profissional docente? Como Roldão (2007), acredito que é na singularidade de cada ação educativa que o professor recria seu saber profissional mobilizando todo tipo de saber prévio que possui.

Já para a Professora B, a rotina na EAD Virtual:

É necessária para que você não se perca nas suas obrigações frente ao curso e frente ao aluno. (Prof. B – Questionário)

Esse posicionamento parece contradizer o que vínhamos tratando, mas precisa ser analisado a partir de seu contexto. Como mencionado anteriormente, além da

docência na EAD Virtual, a Professora B exerce funções junto à coordenação pedagógica. Compreendo seu excerto, mais ligado às atividades da coordenação do que à sua atuação docente em sala de aula *online*. Sua referência às obrigações frente ao curso e frente ao aluno pode trazer indicativos de que a rotina está sendo vista como organização, e nesse sentido, ela é necessária.

Em outro momento, o instrumento de coleta de dados questionava: Você tem recorrido a alguém mais especializado para ajudar a dizer o que fazer?

Sim, principalmente à Equipe Técnica em certos casos. (Prof. A – Questionário)

Faço parte de um grupo de pesquisa sobre tecnologia educacional, procuro sempre participar de congressos, seminários e leio muito sobre a modalidade. (Prof. B – Questionário)

Tenho. Não pessoalmente, mas por meio das pesquisas, das leituras, dos encontros. Não dentro da própria universidade, com exceção do próprio grupo de pesquisas. (Prof. C – Entrevista)

Na orientação das atividades, sim... meu coordenador. (Prof. D – Questionário)

Sim. Atualmente não, mas já recorri muito, principalmente à direção e coordenação no início do processo. Eu penso que eles, como coordenadores do programa, têm que dar direção no norte. Mas uma vez que você capta bem a idéia do programa, eu acho que aí você passa a ter condições de continuar sozinho. Agora, é claro que, caso haja a necessidade, provavelmente eles vão me chamar e vão que dizer que alguma coisa não está bem, que poderia melhorar nisso. (Prof. E – Entrevista)

Sim. (Prof. F – Questionário)

Não. Talvez pela constante troca de experiências entre os colegas. (Prof. G – Entrevista)

Por meio da leitura desses excertos é possível perceber que não há um único especialista na EAD Virtual. Os professores buscam ajuda na equipe técnica, na direção e coordenação, mas também na participação em grupo de pesquisa e na troca de experiência entre pares. Compreendo que, ao serem indagados sobre “alguém mais especializado” os docentes voltaram-se para dois aspectos diferentes: o aspecto prático e o teórico. Entre os especialistas práticos na EAD Virtual está a equipe técnica, a coordenação, a diretoria. Incluo também os docentes mais antigos, ou mais experientes.

[Quem são os especialistas na EAD Virtual?]

Os coordenadores do programa. (Prof. E – Entrevista)

Os mais antigos e instrutores. (Prof. F – Questionário)

Há uma equipe que dá o suporte a todos nós, e os cursos de capacitação que ocorrem constantemente. (Prof. G – Entrevista)

Os especialistas práticos detêm o saber da experiência, o “como fazer”. São a esses especialistas que os Professores A, D, E e G, afirmam que já ter recorrido para uma orientação sobre “o que fazer” em situações práticas. Contudo, não identifico dependência desses especialistas, excetuando-se apenas, os casos que se voltam especificamente para a tecnologia, como apresentarei mais à frente na sub-categoria que trata as Inter-relações com a equipe tecnológica. Fora isso, os professores parecem seguros em sua prática.

Além dos especialistas práticos, identifico também os especialistas teóricos, ou seja, aqueles que teorizam sobre a prática na EAD. Mesmo detendo o saber fazer, esses especialistas não respondem aos questionamentos dos docentes com os “macetes” da prática, eles investigam a prática, questionam seus fundamentos, teorizam sobre ela.

[*Quem são os especialistas na EAD Virtual?*]

Hoje há um universo de pessoas que escrevem sobre EAD, particularmente as minhas últimas leituras têm se voltado ao pessoal da UFC -Universidade Federal do Ceará: Julio César Rodrigues, Bernadete Biasi e Antonio Carlos Xavier. (Prof. B – Questionário)

Especialista nessa temática sou só eu, responsável pela formação dos formadores. (Prof. C – Entrevista)

Nesse sentido, não é provável que os especialistas teóricos tenham respostas prontas, ou receitas sobre os problemas práticos do fazer docente em sala de aula *online*. Mas, sua presença nesse contexto pode representar reflexão sobre esse fazer, ajudando o próprio professor a “mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, [...] e nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência” (ROLDÃO, 2007, p. 101). É possível perceber também, que a participação em um grupo de pesquisa foi um dos fatores que diferenciou os excertos das Professoras B e C dos demais.

Ao retomar o que fora analisado até aqui sobre intensificação do trabalho docente, é possível compreender que a atuação docente na EAD Virtual acontece em meio

a um grande volume de trabalho, que se concentra, principalmente, no início da atuação na EAD, na elaboração do material, na correção das atividades, ou devido ao desequilíbrio entre o número de alunos e a carga horária remunerada. Apesar dos malefícios dessa intensificação, os docentes investigados caracterizam a ação educativa nesse contexto como dinâmica e detêm certa segurança de seu fazer docente.

#### 4. 3 O trabalho na EAD Virtual e suas inter-relações

Como apresentado no Quadro 7, as inter-relações emergiram em meio à análise dos dados como uma unidade de sentido em estreita relação com as condições de trabalho docente. Essa perspectiva compreende o trabalho como atividade humana que acontece em meio a múltiplas relações. Nos dados coletados, foi possível perceber a docência em meio a inter-relações com os colegas, com os alunos, com a gestão, com a equipe tecnológica, e consigo mesmo. Essa divisão possibilita um maior aprofundamento em cada um desses aspectos, mas é importante ressaltar que não devem ofuscar a noção do fenômeno como um todo. Nesse primeiro momento, tratarei das inter-relações dos docentes com seus colegas.

##### 4. 3. 1 As inter-relações com os colegas

Como visto anteriormente, o trabalho docente na educação *online* realiza-se em meio a diferentes dimensões de espaço e tempo. Para Castells (2003), esse novo espaço urbano, feito de lugares interconectados, está gerando novos arranjos de trabalho voltados para a individualização do trabalhador. O referencial adotado sobre a profissionalização docente já alertava para o isolamento como um dos artifícios e conseqüências da lógica racionalizadora. Compreendo que, em meio às mudanças ocorridas na sociedade atual, essas novas configurações de trabalho parecem mais sujeitas ao isolamento do indivíduo pela própria mobilidade e flexibilidade espaço-temporal que permitem a multilocalização



das atividades com a possibilidade de serem administradas por meio da Internet (CASTELLS, 2003).

O contato com essas discussões desde o início da pesquisa possibilitou que o instrumento de coleta de dados contemplasse questões relativas às inter-relações com os colegas, questionando sobre trocas de experiência e/ou isolamento. Duas respostas externalizaram a questão do isolamento, como pode ser observado a seguir:

Acho que há [isolamento] pela questão de flexibilidade do tempo. Então as pessoas não se encontram muito, nos mesmos horários. Acho que isso também dificulta um pouco. (Prof. C – Entrevista)

Para a Professora C, o isolamento é consequência da flexibilidade do tempo. Como apresentado no Capítulo III, no contexto investigado, todos os professores cumprem uma carga horária presencial no espaço físico da EAD Virtual. Cada professor escolhe os dias e horários em que estará “presente” na EAD Virtual para o atendimento aos alunos. Esse modo de organização ocasiona que em determinados horários haja vários professores “presentes” na EAD Virtual, e em outros momentos haja um ou outro. É nesse contexto que a Professora C explicita que as pessoas não se encontram muito. Os professores são obrigados a cumprir uma carga horária presencial, mas não há um horário padrão para todos. Ora, na sociedade da informação, a impossibilidade de encontro físico justifica o isolamento?

Para Ramal (2002), encontros pessoais podem acontecer *in loco*, ou pela rede. A cibercultura implica em novas dimensões de espaço, tempo, distância e presença. A própria educação *online* justifica-se sobre esses novos conceitos. Como dizer, portanto, que o isolamento entre os professores da EAD Virtual se dá pelo fato da impossibilidade de um encontro *in loco*? O que dizer dos novos padrões de socialização na cibercultura (CASTELLS, 2006), das comunidades virtuais que potencializam a desmaterialização das relações sociais convencionais (SILVA, 2005)? Nos dados coletados, a interação por meio das tecnologias só foi mencionada referindo-se às inter-relações dos professores com os alunos. As inter-relações com os colegas apareceram presas ao próprio ambiente físico de trabalho.

Para a Professora B, as situações de isolamento não se restringem à impossibilidade de encontro físico. O excerto a seguir dá margem à compreensão de que o isolamento estaria mais voltado para uma opção pessoal.

Quem quer se isola, chega, cumprimenta, senta no computador, trabalha e vai embora. (Prof. B – Questionário)

Fico me questionando sobre os motivos que levariam o professor às atitudes destacadas pela Professora B. Será mesmo uma opção pessoal desse professor? Será que ele está tendo condições de agir de outra maneira? Será que conversar com os colegas é pertinente a esse professor? Não estariam, esses docentes, envolvidos em situações de intensificação de atividades, que não lhe permitem uma maior atenção a outros aspectos ao seu redor? São várias as questões que podem ser realizadas, também como, são vários os contextos aos quais cada docente está inserido que não permitem que se conclua precipitadamente que se trata apenas de uma opção pessoal.

Além de perguntar sobre o isolamento no trabalho docente na educação *online*, o instrumento de coleta de dados questionava a existência de trocas de experiências entre os colegas. As respostas recebidas pareceram bem variadas, como podem ser visualizadas a seguir:

*[Existem trocas de experiência?]* Muito pouca. Nos cursos de formação, que são muito esporádicos. Não tem um envolvimento, é mais um cumprimento de tarefas. (Prof. C – Entrevista)

Para a Professora C, as trocas de experiência são acontecimentos esporádicos, restritos aos cursos de formação. Isso demonstraria falta de envolvimento entre os profissionais que estariam juntos mais como um cumprimento de tarefas do que como uma oportunidade de troca. As demais respostas recebidas apresentaram uma visão mais positiva quanto às trocas de experiência.

*[Existem trocas de experiência?]* Formalmente, por meio de reuniões e eventos. Informalmente todos trocam idéias e experiências, na medida do possível. (Prof. A – Questionário)

Sim. Essas trocas são constantes, principalmente na contribuição dos momentos de sucesso para diminuir os erros. (Prof. G – Entrevista)

Além da formação, as reuniões e os eventos são destacados pelo Professor A, como situações de contato com o outro. Para ele, há ainda outras situações informais onde há trocas. Para o Professor G as trocas são constantes e teriam por objetivo a partilha

dos momentos de sucesso da prática docente. Em contato com a experiência do outro, o indivíduo teria condições de reavaliar a própria prática de maneira a não precisar passar, ele próprio, pelos mesmos erros.

A inferência às inter-relações entre colegas ainda aparece em meio à resposta do Professor E. Para ele, não há isolamento na educação *online*:

Não, muito pelo contrário. Como eu disse, de manhã eu trabalho com poucos professores, mas esses professores, algumas vezes já me procuraram, como eu já os procurei para tirar algumas dúvidas a respeito do próprio conteúdo ou da forma de tratamento, ou para informações tipo: “Como esse aluno está na sua disciplina? Ele te procura? Ele manda *e-mail*? Ele está interessado? (Prof. E – Entrevista)

O excerto do Professor E apresenta as trocas relacionadas às situações vivenciadas na prática docente. Dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas, trocas de experiências didático-curriculares, de informação sobre os alunos. Isso também poderia ser entendido como forma de se aprender com o outro. Um último excerto ainda completa:

Dentre os colegas existe franca camaradagem em tudo. O ambiente de trabalho é ótimo. (Prof. A – Questionário)

Ao olhar para os excertos relacionados às inter-relações com os colegas, é possível perceber que existem percepções muito diferentes ao mesmo fenômeno. Não compreendo como contradições, mas como diferentes noções e expectativas quanto às inter-relações com os colegas. Cabe retomar que cada docente está inserido em um contexto histórico-social diferenciado. Como apresentado no Quadro 4, são professores de diferentes áreas e níveis de formação. Portanto, trazem diferentes percepções acerca das inter-relações que estabelecem com os colegas.

Parece-me que, no primeiro caso (Prof. C), há uma expectativa voltada para a qualidade das trocas entre os docentes. Ou seja, um encontro no corredor, um comentário da notícia no jornal, uma conversa sobre a turma de alunos, parecem ser consideradas pela Professora C como inter-relações voltadas para a solução de problemas específicos e que não chegam a ser aprofundadas, nessas circunstâncias, por falta de tempo, intensificação do trabalho, falta de abertura do colega, ou outras situações. Essa percepção não se justifica somente pela leitura dos excertos, mas por um aprofundando na caracterização dos sujeitos investigados. Tendo conhecimento de que a Professora C encontra-se inserida

também em um Programa de Mestrado em Educação e tem realizado pesquisas sobre as tecnologias educacionais e educação a distância, é possível afirmar que, a sua expectativa para as inter-relações com os colegas seja de trocas de experiências em pesquisa, trocas de leituras, reflexões sobre acontecimentos em sala de aula *online*.

Para os casos (Prof. A, E e G), parece-me que há mais uma identificação pessoal com os colegas e com o próprio ambiente de trabalho. Não há juízo de valor quanto a interações de ordem prática ou de caráter reflexivo. A partilha de experiências bem sucedidas ou dos problemas de sala de aula já pode exprimir uma “franca camaradagem” e um “ótimo ambiente de trabalho”. Retomando o Quadro 4, é possível perceber que dois desses professores (Prof. E e G), compartilham da mesma área de interesse, o que facilitaria as trocas de ordem prática, ou seja, estratégias bem sucedidas no ensino de disciplinas exatas na EAD Virtual, entre outros.

Cabe destacar que, mais importante que atribuir juízo de valor para as trocas entre os docentes, é constatar que existem trocas, que cada docente está construindo sua profissionalidade em contato com o outro, influenciando e deixando-se influenciar, que a docência não é um ato isolado, e que, pesquisas como essa, podem ser importantes oportunidades para a reflexão acerca das inter-relações que se estabelecem no local de trabalho.

#### 4. 3. 2 As inter-relações com os alunos

O instrumento de coleta de dados utilizado não contemplou questões diretamente voltadas para as inter-relações dos docentes com seus alunos. Mesmo assim, por meio das respostas recebidas em diferentes questões foi possível perceber uma íntima relação entre a docência e a discência. Freire (2006, p. 23) já dizia: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.” Ora, como ser professor sem alunos? Seria essa uma relação entre oferta e procura?

Para Contreras (2002, p. 76), “é inevitável o fato de que o trabalho de ensinar consista na relação direta e continuada com pessoas concretas sobre as quais se pretende exercer uma influência”. Contreras complementa que a obrigação moral para com

o alunado é uma dimensão da profissionalidade docente. Consciente, ou não, todas as atitudes e ações na prática educativa têm conseqüências morais. Para o autor, esse caráter moral do trabalho no ensino está acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego. Portanto, acredito que, mesmo em meio a uma sociedade estruturada sob a lógica capitalista de mercado, a relação entre a docência e a discência, não se trata de uma relação entre a oferta e a procura. Ela envolve questões valorativas e toda uma dimensão emocional própria do ato educacional. O professor não está comprometido somente com as questões acadêmicas, mas também, com o desenvolvimento integral do seu aluno, com a sua formação ética, com a sua emancipação enquanto cidadão consciente de seus direitos e deveres na sociedade. Todas questões valorativas presentes na prática educativa que exigem diversos posicionamentos do professor.

Para Contreras (2002, p. 78) a consciência moral do professor sobre o seu trabalho traz consigo a autonomia como valor profissional. Ou seja, “enquanto obrigação moral autônoma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente”. Isso se materializa na própria prática educativa, exigindo do professor um contínuo “definir-se” em suas ações. Como diria Freire (2006, p. 102): “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”. A consciência do professor sobre os fins do trabalho educativo, também como, sua decisão frente à complexidade da prática educativa, se olhada pela vertente de estudos da proletarização docente, pode ser compreendida como uma forma de resistência ao processo racionalizador, principalmente à proletarização ideológica; se olhada com base nos estudos voltados para o caráter reflexivo do trabalho docente, essa forma de resistência também poderia ser denominada de reflexão crítica, pois prescinde de uma contextualização histórico-social da prática educativa, um “definir-se” frente às situações complexas que excedem as escolhas técnicas, mas se pautam em um posicionamento político e social.

É nesse contexto que aparecem as inter-relações dos docentes com seus alunos que a todo o momento evocam decisões de ordem emocional ou afetiva, também como, acadêmica e ideológica. Mas será que essas inter-relações estão presentes na educação a distância *online*? Será possível falar de inter-relações emocionais e afetivas na relação professor-aluno, intensamente mediada pelas tecnologias?

Para Prandini (2007), os vínculos entre professores e alunos no contexto da educação a distância são diferentes dos vínculos constituídos com os alunos presenciais, devido às diferentes possibilidades de comunicação. Para se comunicar com os alunos por meio do ambiente virtual de aprendizagem, o professor precisa planejar atividades intersubjetivas nas quais professores e alunos se conheçam e se dêem a conhecer, precisa usar uma linguagem simples e concisa que comunique o essencial sem dar margem a várias interpretações. Para a autora, a “imagem” física do aluno perde força nesse ambiente, enquanto se tornam mais aparentes as características ligadas à sua produção.

A falta de contato face a face com os alunos apareceu nos dados coletados quando questionei sobre as peculiaridades do trabalho docente na EAD Virtual.

A ausência do Aluno, obviamente, durante a maior parte do tempo. Isso exige a utilização de tecnologias específicas disponibilizadas pela internet e pela telefonia (mensagens/discussões, *e-mails*, *chats*, fóruns, telefone, vídeo-conferência, e outros). (Prof. A – Questionário)

Para mim a maior diferença e o que eu mais sinto falta é aquele contato presente. Para mim não é a mesma coisa o contato no computador e o contato presente. Outra coisa que eu sinto falta é não poder olhar para o aluno quando eu estou explicando um exercício e ver, pelo rosto dele, que ele não entendeu ou que ele tem dúvidas. Essa forma de expressar não só verbalmente, por que na EAD ele pode se expressar verbalmente através de palavras, mas aquela expressão facial que a gente nota pelo interesse ou vontade de aprender e aí de repente não ter conseguido assimilar uma boa explicação ou aquele desinteressado mesmo. Sinto falta também do contato entre eles, entre os alunos, o que eu acho isso importantíssimo, principalmente na disciplina de matemática. Esse contato humano eu sinto falta entre professor-aluno e entre os alunos. (Prof. E – Entrevista)

Mesmo professores experientes no contexto presencial passam por um período de adaptação onde constroem novas formas de estabelecer vínculos com seus alunos por meio das tecnologias e mídias disponíveis na EAD Virtual. Para Prandini (2007, p. 143), “o desenvolvimento de novas competências comunicativas implicadas na relação pedagógica mediatizada por NTIC se dá na prática”, mas também “por meio do estudo da teoria e da técnica e do acompanhamento de um orientador experiente”.

As interações virtuais colocam em evidência a relação com a alteridade, com o outro, desconhecido, e fazem que o professor tenha de desenvolver as habilidades de ler/ouvir o aluno para conhecê-lo e aprender a escrever/“falar com ele”. Uma relação pedagógica em que professor e alunos se dêem a conhecer e estabeleçam vínculos significativos, que

constitua condição facilitadora para o processo de ensino-aprendizagem. (PRANDINI, 2007, p. 143)

Compreendo que é nesse sentido que os professores investigados enfatizaram sua experiência na relação com os alunos. É no decorrer da ação educativa, permeada de intencionalidades e teorias, que o professor vai descobrindo novas formas de se comunicar com os alunos, de estabelecer um diálogo, de criar vínculos. Um exemplo disso já fora citado na sub-categoria intensificação do trabalho docente na EAD Virtual:

Hoje eu tenho já a habilidade para atender o aluno. (Prof. E – Entrevista)

Investigando um grupo de professoras inexperientes na atuação docente mediada pelas tecnologias, Prandini (2007) aponta que a primeira impressão das professoras foi com a falta de contato pessoal que representava um limite à comunicação. A partir da experiência docente nesse contexto, processou-se uma mudança na expectativa das professoras quanto à qualidade dos vínculos. Expectativas positivas quanto à inter-relação entre professores e alunos também apareceram nos dados coletados. Essas experiências foram apontadas pelas Professoras B e C como vantagens da docência na EAD Virtual.

Uma melhor interação com os alunos que nos cursos presenciais. (Prof. B – Questionário)

A comunicação. Eu acho fantástico você poder falar com o aluno a qualquer hora, de não ter que acontecer somente naquele momento específico. Você poder ter um tratamento mais interpessoal com cada um, o que às vezes, não acontece no presencial, que as dificuldades físicas te impedem. (Prof. C – Entrevista)

As contradições entre o posicionamento do Professor E e das Professoras B e C nos ajudam a compreender a complexidade de fatores que podem exercer influência nas inter-relações entre professores e alunos na EAD Virtual. Existem situações em que um contato face a face seria mais adequado, ou facilitaria a ação educativa. Em outras situações, como por exemplo, onde há distância física e temporal, a relação virtual torna-se uma opção valiosa para professor e aluno. O contato individualizado, direto, particular ou público, pode aproximar professor e aluno tornando possível a criação de vínculos afetivos,

o que não acontece, por exemplo, em uma sala de aula presencial baseada numa relação autoritária.

Silva (2006) fala sobre a própria experiência em um curso na educação *online* que priorizava a interação e colaboração: “Na ausência do olho-no-olho, cuidei da construção do calor humano na confrontação coletiva” (SILVA, 2006, p. 68). Por meio de um *chat* informal, descentralizado da mediação do professor, Silva afirma:

Busquei criar motivação no estar junto festivo como forma de estreitamento de laços nos pares, nos subgrupos e no coletivo. Essa estratégia potencializou a aprendizagem colaborativa, mobilizou a continuidade do grupo para além do tempo agendado e criou agregações que perduraram para além do final do curso. (SILVA, 2006, p. 68)

Os dados coletados deixaram muito claro que a concepção de ensinar e aprender na EAD Virtual fundamenta-se na interação entre professor e aluno. Sendo assim, a coordenação espera do professor:

Espera-se interação constante e de qualidade, que o professor realmente esteja presente no processo de aprendizagem dos alunos e que o envolvimento dos alunos seja, no mínimo, tanto quanto no presencial. (Coord. P – Questionário)

Eu acredito o seguinte: ele tem que ter um cuidado muito grande, uma interação muito grande com esse aluno. Ele tem que perceber que não basta só o material. (Coord. C – Entrevista)

A prioridade atribuída à interação também permeia o discurso dos professores:

[Qual a sua concepção de ensinar-aprender na EAD Virtual?] Interagir e contribuir através de: *e-mail*, *chat*, fórum, etc. (Prof. G – Entrevista)

[Você sabe a concepção de ensinar-aprender da Instituição?] Essa concepção implica uma interação efetiva entre professor e aluno para que juntos busquem a construção de conhecimento. (Prof. B – Questionário)

Compreendo que esse é o ideário da educação como um todo, não somente no contexto da educação *online*. Já não tem mais fundamento acreditar que uma proposta educativa terá mais sucesso por que os sujeitos estão fisicamente presentes em uma sala de aula. Um *e-mail*, um *chat* ou um fórum pode ter mais “presença” que em muitas salas de



aula onde impera o autoritarismo. Os dados trazidos do campo até agora, mostram que os docentes compreendem a educação como um ato dialógico, seja ele presencial, ou *online*.

Se o professor tem o aluno fisicamente presente na sala de aula convencional, ele deve apropriar-se das peculiaridades desse “encontro” para proveito da ação educativa: um olhar, um sorriso, a entonação da voz, uma dinâmica em grupo, entre outros. Se o professor tem o aluno virtualmente presente na sala de aula *online*, ele também deve apropriar-se das peculiaridades desse novo contexto para proveito da ação educativa. Ele poderá usar imagens, sons, vídeos disponíveis na *internet*. Ele poderá conversar com esse aluno individualmente, poderá desafiá-lo à discussão em um fórum, poderá conhecê-lo para além daquilo que a “aparência” pode mostrar.

Cabe retomar, porém, que essa concepção precisa ser amparada por condições de trabalho favoráveis para os professores. Não fora assim, o discurso da interação poderá tornar-se apenas mais uma pressão, ou um fator de cobrança sobre o fazer docente.

Em meio aos dados coletados, outro sentido aparece para a relação entre professores e alunos. Apesar de única, essa ocorrência parece significativa e característica na sociedade atual.

*[De onde vêm as pressões na EAD Virtual?] Os alunos também pressionam. É uma das desvantagens: por causa da internet, desse imediatismo, eles acham que você tem que estar 24 horas no ar. Então, se eles te mandam, você tem que responder. As pessoas já não têm tanta paciência de esperar e esquecem que o professor está inserido em outro contexto também. (Prof. C – Entrevista)*

Para Castells (2006) estamos vivenciando uma instantaneidade temporal sem precedentes. Informações instantâneas estão disponíveis em todo o globo. A comunicação mediada por computadores possibilita o diálogo em tempo real, reunindo pessoas com os mesmos interesses em conversas interativas multilaterais. As mudanças na sociedade refletem em mudanças de comportamento. O imediatismo social chega à escola. A ação educativa *online* parece ainda mais vulnerável a essa instantaneidade visto que acontece por meio das mesmas tecnologias que propiciam o “ao vivo”, “em tempo real”, “*just in time*”.

É importante ressaltar, porém, que esse imediatismo gera pressão sobre o trabalho docente. Ao postar uma resposta ou atividade os alunos cobram o retorno do

professor. O tempo despendido entre o envio da atividade pelo aluno e a resposta do professor influencia na motivação do aluno pelo curso (CAPARRÓZ; ALVES, 2007), e isso já foi percebido pela coordenação. A Coordenadora C explicita: “É uma linha muito pequena para você perder o acadêmico”. Por isso é necessário “um cuidado muito grande, uma interação muito grande com esse aluno”. A interação constante e de qualidade seria uma forma de manter os alunos no curso.

Ora, mas qual é o tempo da aprendizagem? Quais os efeitos da espera sobre a aprendizagem dos alunos? Aprendizagem significativa na educação *online* seria sinônima de aprendizagem “em tempo real”? Esses novos arranjos de tempo precisam ser estudados nas perspectivas de professores e alunos. Soluções precipitadas para uns podem gerar conseqüências para outros. A inter-relação entre professores e alunos é extremamente dialógica e sofre uma série de influências do meio e do contexto onde está inserida. É imprescindível, porém, que toda a proposta pedagógica seja fundamentada em condições reais de trabalho para o professor sob o risco de ficar somente no discurso, ou tornar-se mais uma fonte de pressão sobre seu trabalho.

#### 4. 3. 3 As inter-relações com a gestão

Além de compreender como se dá a gestão na EAD Virtual, é importante conhecer a imagem que os docentes têm dessa gestão. O Professor A expressa:

[...] em se tratando de EAD, Diretor e Coordenadores são especialmente respeitosos e compreensivos, até mais que em alguns setores do presencial. Sinto-me profundamente respeitado e valorizado por eles, como também pelos demais. [em comentário feito a outra questão o professor expressa:] Evidentemente, no entanto, percebe-se que Diretor e Coordenadores se preocupam com as metas e com a qualidade do trabalho. (Prof. A – Questionário)

O excerto do Professor A mostra que as inter-relações entre os docentes e a gestão estão baseadas no respeito e na valorização do outro, o que é imprescindível para a construção de um ambiente de trabalho agradável.

Todos os professores investigados afirmaram que a gestão na EAD Virtual é uma gestão participativa, porém, há algumas diferenças nos discursos.

É extremamente ativa, exige sempre querer aprender mais. Temos reuniões semanais onde os assuntos mais importantes são discutidos. (Prof. B – Questionário)

Ela é uma gestão que tenta ser participativa. Eu acho que há ainda alguns obstáculos por causa da questão, que eu já mencionei antes, que é a falta de comprometimento de todos, e a falta de tempo dos professores de estar se reunindo de estar discutindo junto. A gestão, às vezes, tem que resolver situações que não dá tempo para a gente discutir, e pelas pressões superiores. Então ela não chega ser tão participativa como eu acho que deveria. (Prof. C – Entrevista)

O caráter extremamente ativo da gestão (como afirmara a Prof. B) é tensionado pelo excerto da Professora C. O contexto em que cada professor está inserido, altera suas percepções sobre a gestão, também como, suas expectativas.

É participativa, enquanto possível, em relação ao que posso constatar. (Prof. A – Questionário)

Eu vejo que ela é participativa – está algumas vezes junto. (Prof. E – Entrevista)<sup>45</sup>

Os Professores A e E também apresentam um posicionamento mais cauteloso. Ora, seria necessário compreender mais profundamente qual a idéia que cada professor tem sobre o que seja uma gestão participativa ou não. Para Mill (2002), a gestão na educação *online* não é efetiva, e, portanto, não pode ser considerada uma conquista. Trata-se de uma participação imposta, baseada mais no consenso que no conflito com o fim de aumentar a produtividade.

Acredito que os dados coletados nessa pesquisa podem dar margem à interpretação de que a gestão na EAD Virtual é baseada em uma pseudo-participação justificada na impossibilidade de estar sempre junto, ou pela falta de comprometimento de todos, ou pela falta de tempo dos professores, ou pelas pressões superiores que exigem decisões rápidas que não chegam a ser discutidas. Talvez dentro da coordenação pedagógica haja uma gestão extremamente ativa que justifique o parecer da Professora B, mas esse nível de participação não corresponde ao mesmo nível de participação dos professores.

---

<sup>45</sup> Os Professores D, F e G, responderam sucintamente: “Participativa”.

Outro momento da pesquisa questionara: Que situações ou aspectos são decididos em conjunto? Foram diversos os fatores apontados pelos professores: “Todos [os aspectos] que se referem à atuação dos Professores” (Prof. A); “novos cursos, posturas na EAD” (Prof. B); “a avaliação, a questão da distribuição de carga horária por número de alunos” (Prof. C); “provas, calendários, melhorias de processos” (Prof. D); “aspectos pedagógicos” (Prof. E e F); “oferecimento das disciplinas, a contribuição de cada profissional envolvido no projeto, a construção do material impresso de cada disciplina, o suporte técnico para a operacionalização da ferramenta que será usada, etc” (Prof. G).

É perceptível que as temáticas discutidas nas reuniões realizadas com os professores estão voltadas para os aspectos práticos do fazer docente na própria EAD Virtual. Não foram citadas temáticas voltadas para os aspectos éticos, ideológicos e críticos relacionados à modalidade e à sua finalidade. Também não fica explícito que as discussões tenham como objetivo o aumento da produtividade.

Compreendo, portanto, que mesmo baseando-se no respeito e valorização, a gestão na EAD Virtual não chega a ser uma gestão efetiva. A participação dos professores parece voltada aos aspectos práticos, havendo ainda espaços a serem conquistados por esses docentes nas decisões sobre as finalidades do curso, as propostas da instituição.

#### 4. 3. 4 As inter-relações com a equipe tecnológica

Apesar das poucas ocorrências que mencionaram algum tipo de inter-relação entre os docentes e a equipe tecnológica, criar uma sub-categoria específica para essa temática deve-se ao fato de serem distintas as relações que os professores estabelecem com a gestão e com a equipe tecnológica. A ação pedagógica em um ambiente mediado pelas tecnologias exige novas competências do professor que precisam ser amparadas por uma equipe que consiga fazer a ligação entre a necessidade pedagógica e a realidade tecnológica. Ao analisar a EAD Virtual, compreendo que o domínio das novas tecnologias é apenas um dos fatores presentes nas inter-relações entre os docentes e a equipe tecnológica. Outros aspectos tensionam essa inter-relação. Vejamos o excerto a seguir:

*[Qual sua relação com o AVA?] Agora, nesse momento, já me sinto bem tranqüila. Não tenho medo, nem fascínio, porque eu sei também dos problemas que tem. Não é uma coisa maravilhosa, mas que pode ser melhorada a cada dia e pode ir ao encontro dos meus objetivos. Agora, tem que ter muito diálogo com a equipe tecnológica. Eu sinto esse medo ainda no sentido de quando eu não consigo modificar alguma coisa do meu ambiente que eu gostaria, que eu estou vendo que está tendo problema. Mas eu ainda não tenho essa capacidade, não tenho essa autonomia pra fazer. Mas eu não tenho problemas de enfrentar, buscar e dialogar com a equipe pra ver se implementa. Até de buscar outras ferramentas para estar implementando. E isso por causa do próprio grupo de pesquisas que a gente está sempre buscando. (Prof. C – Entrevista)*

Para a Professora C, o domínio das tecnologias utilizadas na EAD Virtual não implica, necessariamente, na permissão para fazê-lo. Existem áreas de acesso restrito, ou seja, mesmo que o professor saiba como fazer, alguns níveis de permissão só são concedidos para a equipe técnica. Cabe ao professor, portanto, solicitar o serviço e aguardar a solução. Nesse sentido, a proposta pedagógica submete-se à avaliação técnica e passa a depender de soluções que sejam viáveis tecnologicamente. Esse arranjo permite à equipe técnica manter o controle do ambiente virtual de aprendizagem.

Não é difícil imaginar também que, quanto menor o domínio que o professor tiver das tecnologias que fazem parte de seu ambiente de trabalho, maior será a dependência da equipe técnica e, portanto, maior será o controle sobre sua prática educativa. Como afirmara Sampaio e Leite (1999), quando as pessoas não são capacitadas para interpretar criticamente as diferentes linguagens que a tecnologia utiliza, a relação homem-tecnologia acaba tornando-se mais um fator de desigualdade social. Isso poderia gerar, por exemplo, certa hierarquia dentro do próprio grupo docente. Para os Professores B, C, D e F, não existem hierarquias dentro da docência na EAD Virtual. Para os Professores A e G, há uma hierarquia, mas não foram evidenciados os fatores que determinam suas camadas.

Vejo essa hierarquia como algo existente, mas pouco exteriorizado. (Prof. A – Questionário)

Retornando ao excerto da Professora C, é necessário ressaltar, também, que os limites impostos à autonomia docente na EAD Virtual não se tornaram pretextos para a sua acomodação. Apesar das restrições, a professora coloca-se numa posição ativa, procurando enfrentar a situação e buscando outras soluções. Nesse sentido, seu comportamento pode ser compreendido como resistência à perda de controle sobre o próprio trabalho. A

professora parece assumir a responsabilidade pela qualidade da ação pedagógica, lutando por ela, e não simplesmente delegando-a a equipe técnica.

#### 4. 3. 5 As inter-relações consigo mesmo - Reflexão

Em meio aos dados coletados, alguns episódios parecem apontar para questionamentos e críticas que o docente dirige a si mesmo.

*[De onde vêm as pressões na EAD?] Talvez a pressão que eu vejo seja da disciplina como um todo. A disciplina matemática é complicada. Se regularmente ela é complicada, à distância a tendência é maior. Toda vez que eu vejo as notas olho e falo: “Puxa que notas baixas! O que eu posso fazer para resolver isso? Ah, vai ter uma prova substitutiva!” Nos fóruns, quase toda semana eu mando uma mensagem motivando-os a entrar no material, a ligar, a tirar as dúvidas, mas, mais do que isso eu não posso. É diferente do regular. Lá eu posso chamar o aluno e ali, só com ele, falar: “Olha você está mal na matéria. A coisa está complicando e etc”. A pressão que exista, talvez seja, de mim para mim mesmo, a título de querer ter um resultado melhor. (Prof. E – Entrevista)*

No excerto anteriormente citado, o Professor E aparece numa posição inquieta e ativa frente aos resultados do seu fazer docente. Sua percepção da prática educativa excede a mera execução de um material pronto e acabado e assenta-se sobre um conhecimento singular em cada ação pedagógica: o saber ensinar. Para Roldão (2007, p. 101), “o professor profissional é aquele que ensina, não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*”. Esse saber ensinar passa pela complexa capacidade de ascender aos conteúdos, ajustando-os ao conhecimento do sujeito e seu contexto, adequando os procedimentos para que realmente aconteça a aprendizagem. A autora ainda acrescenta que esse saber ensinar está embasado em sólido saber científico e no domínio técnico-didático rigoroso do professor, “informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua” (ibidem, p. 102).

Compreendo que o saber ensinar é singular a cada situação. Saber ensinar em sala de aula presencial é diferente do saber ensinar em sala de aula virtual. Os sujeitos são outros, o contexto é diferente. O professor que ensina apenas porque sabe, vai ensinar

da mesma forma, pois o seu saber está no conteúdo e não na especialidade de ensinar. O professor que ensina porque sabe, e porque sabe ensinar, consegue contextualizar os conhecimentos, adequá-los, atento que está a todos os acontecimentos em sala de aula, seja ela presencial ou *online*. Além disso, a reflexão sobre a atuação docente em diferentes contextos pode fornecer subsídios para um aprimoramento da própria profissão.

*[Vantagens da docência na EAD]* A maior vantagem que eu vejo na EAD são as formas de criação das aulas audiovisuais, onde eu posso colocar em prática minha criatividade de modo a tentar ensinar à distância. Eu acho essa a maior vantagem. Isso gerou muita reflexão e mudou também o meu posicionamento no regular. Por imaginar como ensinar a distância, eu sinto que as minhas explicações no regular melhoraram muito nesse sentido. (Prof. E – Entrevista)

Para o Professor E, o que poderia apresentar-se como barreira, torna-se um incentivo à medida que o desafia a usar sua criatividade para ensinar a distância. Esses desafios são oportunidades de desnaturalizar o que é padrão, rotineiro e uniforme na prática docente e podem servir de subsídios para a reflexão e para a emancipação de um novo jeito de ser professor. Para Prandini (2007, p. 147), “a integração das práticas docentes mediatizadas por NTIC à experiência profissional do professor amplia o seu repertório de atuação em situações presenciais”. Sua afirmação confirma o que também fora sentido pelo Professor E.

Como seria um Professor Reflexivo na EAD? Por meio dessa questão procurei compreender qual a percepção dos docentes investigados sobre a reflexão em sua prática na EAD Virtual. “Não pensei sobre isso”, foi a resposta do Professor F. Para a Professora B, o professor reflexivo é “preocupado com a linguagem que assume nos cursos, e está sempre disposto a aprender”. Para o Professor D, o professor reflexivo é aquele que “desperta o interesse nos alunos para a pesquisa”. Para o Professor G, a diferença entre as turmas exige que o professor esteja “sempre se avaliando para verificar o que acertou e o que precisa estar melhorando”.

Os excertos a seguir tem um foco análise comum: o professor reflexivo da EAD é o mesmo professor reflexivo no ensino presencial, o que muda é o contexto.

Não vejo muita diferença em relação ao ensino presencial. Também na EAD o Professor transforma os conhecimentos de sua formação específica em conhecimentos voltados às ações profissionais. A diferença, na verdade, está na utilização dos meios para tal

transformação. Assim, também nesse novo ambiente o Professor realiza os processos de transposição didática e de simetria invertida, ainda que tendo que considerar todas as já mencionadas especificidades exigidas na EAD. (Prof. A – Questionário)

Mesmo que o presencial, mas considerando essas peculiaridades da EAD. Não só no âmbito de pensar e refletir, mas pensando no que isso vai trazer de mudança significativa para essas pessoas que estão envolvidas. Pensando naquilo que eu falei: na formação de um ser completo, cidadão e na melhoria do mundo e das próprias vidas. (Prof. C – Entrevista)

É como um professor do curso presencial. É aquele professor que termina a sua jornada de trabalho e pensa: “Puxa fiz bem o meu trabalho? Não fiz? O que eu posso fazer para melhorar esse trabalho? O meu material está bom, não está? Tem muito aluno perguntando a mesma coisa, então será que isso está claro?” Eu vejo isso como professor reflexivo. (Prof. E – Entrevista)

Os excertos apresentam a reflexão como uma ação intrínseca ao professor. O contexto pode tensionar o espaço e o tempo da reflexão, também pode representar o conteúdo dela, mas, não seria reflexivo por si só, nem tão técnico que não lhe caiba alguma espécie de reflexão. Cada professor dá ênfase a um aspecto diferente da reflexão, que em linhas gerais poderiam ser resumidos na avaliação da própria prática ou na preocupação com o aluno. Em vários momentos os professores pontuam que dessas reflexões surgiram alterações no material didático ou mudanças de comportamento do professor, até mesmo nos cursos presenciais. Mas não houve referência à reflexão no coletivo docente como um todo.

*[O planejamento de suas atividades tem mudado de turma pra turma?]*  
As mudanças ocorridas são o resultado das auto-avaliações que faço, e das conclusões auferidas em reuniões próprias. Nesse sentido, posso exemplificar a redefinição do número de atividades em certas Disciplinas, e da periodicidade dos prazos exigidos dos Alunos. (Prof. A – Questionário)

Procurando conhecer um pouco mais as relações entre prática, avaliação, reflexão e pesquisa, o instrumento de coleta de dados contou com uma questão onde o docente foi convidado a avaliar algumas sentenças, assinalando todas aquelas que lhe parecessem verdadeiras. As informações recolhidas estão apresentadas na Tabela 2.



**Tabela 2: A pesquisa na prática docente na EAD Virtual**

A Pesquisa na Prática Docente na EAD Virtual	Professores							Total
	A	B	C	D	E	F	G	
A intensificação de trabalho dos professores não tem me permitido dedicar muito tempo à reflexão sobre minha ação na EAD	V	V				V		3
Pelo grande acúmulo de trabalho, nunca consigo voltar aos dados deixados no ambiente de aprendizagem depois de finalizada a atividade com uma turma.		V		V				2
Não vejo a necessidade de voltar aos dados das turmas passadas.								0
Costumo avaliar minha disciplina através das atividades e avaliações dos alunos	V	V	V	V	V	V	V	7
Tenho dedicado algum tempo para AVALIAÇÃO e PESQUISA a partir dos dados deixados no ambiente virtual de aprendizagem	V		V		V		V	4
Tenho dedicado algum tempo para AVALIAÇÃO e PESQUISA a partir da minha prática como professor virtual.	V	V	V		V	V	V	6
Tenho participado de Congressos e Eventos onde tenho apresentado trabalhos de pesquisa sobre a minha prática na EAD.		V	V					2

V: Sentenças apresentadas como verdadeiras para os professores. Elaborada pela autora (2008).

Todos os professores que participaram dessa pesquisa afirmaram que costumam avaliar sua disciplina por meio das atividades e avaliações dos alunos. Seis (6) professores dedicam algum tempo para a avaliação e pesquisa a partir de sua prática como docente na EAD Virtual. Desses, quatro (4) fazem essa avaliação retornando aos dados deixados no próprio ambiente virtual de aprendizagem. Porém, só dois (2) participam de congressos e eventos onde tornam públicas as suas investigações.

Além disso, três (3) professores apontam que a intensificação do trabalho não lhes permite dedicar muito tempo à reflexão sobre sua prática na EAD Virtual. O grande acúmulo de trabalho também foi apontado por dois (2) professores, como um fator que impossibilita o docente de voltar aos dados deixados no ambiente de aprendizagem<sup>46</sup>.

Os dados empíricos apontam que é possível que exista uma relação entre intensificação do trabalho e reflexão. É importante destacar, porém, que mesmo

<sup>46</sup>Porém, essa questão deixou em aberto alguns questionamentos como: é possível afirmar que aqueles docentes que não marcaram as sentenças como verdadeiras dedicam muito tempo à reflexão mesmo em meio à intensificação do trabalho?

submetidos a uma grande intensificação do trabalho, o docente da EAD Virtual parece muito ciente de seu papel como professor e dos próprios propósitos educacionais.

Pensando naquilo que eu falei: na formação de um ser completo, cidadão e na melhoria do mundo e das próprias vidas. (Prof. C – Entrevista)

As reflexões que apareceram em meio aos dados coletados podem ser compreendidas como forma de resistência a todo o processo racionalizador do trabalho do professor. Em meio aos contratempos presentes em sua prática educativa, o professor vai encontrando formas de resistir, de se contrapor às imposições. Contudo, no contexto investigado, a reflexão aparece ainda muito presa à prática em sala de aula virtual. Concordo com Contreras (2002, p. 155) que “a mera reflexão sobre o trabalho do professor em classe pode ser insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência”. É necessário, portanto, que esses professores tenham condições de avançar em direção a uma reflexão crítica que lhes permita analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham, “os efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma pela qual os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político aos quais obedecem” (CONTRERAS, 2002, p. 162-163).

#### 4. 4 O controle externo e sua influência no trabalho docente na EAD Virtual

Retomando o referencial teórico adotado, compreendo que a profissionalidade docente está vinculada à formação de qualidade, condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo e controle sobre os processos de ensinar e aprender. Portanto, analisar a profissionalidade docente na educação *online* pressupõe investigar possíveis indícios de controle externo sobre o trabalho do professor, as relações existentes entre controle e tecnologia, a influência desse controle sobre a atuação docente e as possíveis resistências existentes contra as formas de controle. O instrumento de coleta de dados utilizado constituiu-se, também, por essas questões.

A leitura e organização dos dados coletados levou à compreensão da Categoria Controle por meio de três unidades de sentido que estão apresentadas no Quadro 8.

**Quadro 8: Categoria Controle e suas Sub-Categorias**

Objetivo Específico	Id	Categorias	Sub-Categorias
3: Investigar indícios de controle externo e sua influência no trabalho do professor	4	Controle	Controle e qualidade do ensino (pressão do mercado)
			Controle e tecnologia
			A autonomia docente em um ambiente observado

Fonte: Elaborado pela autora (2008).

Nesse primeiro momento tratarei das relações que se estabeleceram entre o Controle e a Qualidade no Ensino.

#### 4. 4. 1 Controle e qualidade do ensino

Para Hypolito (1999), o neoliberalismo tem sido o modelo político e econômico implantado em todos os lugares e realidades por meio de um processo de globalização do mercado. Como forma de conquistar sua hegemonia, o neoliberalismo tem implantado a lógica do mercado em todas as instituições e esferas da vida social e cultural. Como parte dessa reestruturação da sociedade, encontra-se a reestruturação educativa que atinge diretamente a lógica de organização da educação e da escola. Para o autor, trata-se de um processo multifacetado de controle ideológico e técnico da educação:

Isso ocorre na medida em que, simultaneamente, dois processos acontecem: por um lado, a regulação cada vez mais direta da escola pelo mercado capitalista, vinculando os fins educativos aos desígnios do mercado (visão teleológica), e por outro, a submissão e o controle dos meios e procedimentos a partir dos quais o trabalho docente se realiza, mediante as definições do que e como ensinar o conhecimento escolar (HYPOLITO, 1999, p. 94).

Acredito que as considerações de Hypolito esclarecem as origens da pressão exercida pelo mercado sobre a educação e ajudam a compreender de onde partem os discursos que preconizam a qualidade no ensino. Alguns professores participantes dessa pesquisa pareceram bem esclarecidos quanto a isso.

*[De onde vêm as pressões na educação online?]* Existe uma competição de mercado. Em um primeiro momento, poucas instituições trabalhavam com a EAD. Atualmente, até as públicas entraram e “Entraram para valer”. Por exemplo, o curso de Ciências Contábeis está sendo oferecido por uma universidade federal na região sul do Brasil. Para você concorrer com outra instituição que não cobra nada ou quase nada, é complicado. Por isso eu digo que a pressão vem do mercado. (Prof. G – Entrevista)

O Professor G apresenta a concorrência de mercado como fator gerador das pressões advindas sobre a educação *online*. Em outro momento da entrevista o Professor complementa:

*[Você identifica indícios de controle externo?]* O controle externo existe e sempre existirá, porque o mercado determina essa relação entre a demanda e a qualidade de cada produto oferecido, principalmente, quando se trata de ensino a distância. (Prof. G – Entrevista)

Primeiramente, fica explícita na fala do Professor G, a noção de educação como produto como apresentado por Belloni (2001). Posteriormente, é possível depreender que, a competição de mercado exige um determinado padrão de qualidade do produto oferecido, como forma de manter-se no mercado. O controle externo, portanto, seria o mal necessário que, ao manter o nível de qualidade do produto oferecido, pelo menos, garante o posto de trabalho do trabalhador. Isso, talvez, explique o grande número de respostas que procuraram “justificar” ou até mesmo “apoiar” as formas de controle.

*[Você identifica indícios de controle externo?]* Cumprimento de prazos na preparação de material, datas, provas. Isto na verdade é necessário

para que o sistema possa funcionar de forma organizada. (Prof. B – Questionário)

Sim, em nível micro e macro. Tem da coordenação, da direção, da própria reitoria, você têm extras, tem números, estatísticas e a questão da própria qualidade. (Prof. C – Entrevista)

Sim, os controles são necessários para manter a qualidade. (Prof. F – Questionário)

É perceptível que o discurso da qualidade já foi apropriado pelos docentes. Os excertos anteriores (Prof. B, C e F) não alteraram a lógica apresentada pelo Professor G, pois apresentam situações que poderiam ser analisadas, em um ângulo maior, como pressões advinda do mercado. Mas é preciso questionar: o que seria qualidade no ensino para os professores? Será que corresponde aos mesmos aspectos valorizados pelo discurso do mercado?

Em uma das perguntas do instrumento de coleta de dados, questioneei sobre a concepção de ensinar/aprender de cada docente. Segue algumas das respostas recebidas:

Interagir e contribuir através de: *e-mail*, *chat*, fórum, etc. (Prof. G – Entrevista)

É a busca constante de uma estratégia que venha a atender de forma satisfatória o ensino e a aprendizagem. (Prof. B – Questionário)

Apesar de sucintos, os dois excertos apresentados anteriormente demonstram uma concepção do processo educacional que não condiz com a lógica do lucro já implantada em muitos cursos. Para o Professor G, ensinar na educação *online* compreende interagir, participar, contribuir por meio das interfaces disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Para o mercado, um profissional com menor formação poderia ficar responsável pela interação com os alunos, reduzindo, assim, os custos de todo o processo. Para a Professora B, ensinar na educação *online* pressupõe a mobilização dos saberes docentes na busca de uma estratégia que atenda os propósitos educacionais. Para o mercado, um material elaborado por especialistas renomados torna o ensino economicamente viável à medida que descarta o gasto de tempo com os profissionais que vão executar esses planos nos diferentes contextos do país.

Ao manter a separação entre concepção e execução, materializada na educação a distância nas figuras do professor conteudista e professor tutor, a lógica

racionalizadora desqualifica o professor (tutor) que vai perdendo as habilidades essenciais do fazer docente. Apple e Teitelbaun (1991, p. 67) ressaltam que essas habilidades foram construídas durante décadas de trabalho árduo “estabelecendo objetivos curriculares relevantes, determinando conteúdos, planejando lições e estratégias instrucionais, individualizando a instrução com base num conhecimento íntimo dos desejos e necessidades dos estudantes” e agora, parecem atrofiar-se por falta de uso, gerando docentes alienados, executores de planos alheios.

Ao contrário, esses docentes (Prof. G e B) parecem bem cientes da complexidade da ação educativa, pois mantêm as funções de planejamento e orientação de todo o percurso educacional. Esse parece ser o diferencial da instituição investigada quando comparada com o atual quadro de cursos oferecidos na educação *online*.

O projeto pedagógico da educação a distancia prioriza a questão da interação. Não é só com foco na informação, mas prioriza essa interação por meio das tecnologias. Não é uma educação massiva. Tentam, a proposta é essa. Eu acredito nessa concepção, desde que tenha todo suporte para que isso aconteça. Não fique só no nível do discurso ou do documento, mas que isso realmente se concretize na prática. (Prof. C – Entrevista)

A Professora C apresenta a concepção de ensino da instituição voltada para a interação, indo na contramão do que se espera de uma educação para a massa. Porém, sua fala ressalta que é necessário mais que o discurso ou a vontade de alguns. Para que a educação *online* na EAD Virtual aconteça nesses princípios, é necessário todo um suporte da instituição, o que poderá viabilizar a concretização desse projeto na prática.

Retomando o que vinha sendo dito sobre os discursos de qualidade no ensino, acredito que é possível afirmar que, quando partem dos professores, esses discursos não têm as mesmas ambições do mercado, mesmo recebendo suas influências, pois os professores investigados ainda parecem ter clara a noção dos fins e dos meios de seu trabalho.

Mesmo assim, em alguns momentos os dados coletados indicam uma certa apatia dos docentes frente às formas de controle.

[Você tem resistido às diferentes formas de controle?] Não, às vezes demoro em cumprir por falta de tempo, mas acho normal tudo. (Prof. B – Entrevista)

Não. Esse processo deverá existir sempre, porque, a final, nós somos membros da equipe da EAD. Os responsáveis pelo bom andamento do curso. (Prof. G – Entrevista)

Eu não tenho resistido a diferentes formas de controle. Eu penso que uma vez que a gente é pago para trabalhar naquele horário é como no presencial, eu estou disponível no horário. Se minha aula é nos dois primeiros tempos na segunda, eu estou disponível nos dois primeiros tempos na segunda. Se eu estou disponível fora da sala de aula é uma opção minha. É a mesma coisa na EAD, eu cumpro as minhas horas. Prof. E

Mesmo que a noção de qualidade desses professores seja diferente da noção de qualidade do mercado capitalista, isso não justificaria seu posicionamento indiferente às formas de controle advindas sobre o seu trabalho. Acontece que, não é do dia-para-noite que a lógica racionalizadora exerce influência sobre o trabalho docente. Para Hypolito (1999, p. 87), “esse processo não é o resultado de alguma ação conspiratória do poder com o intuito de desqualificar o trabalho de ensinar, mas o resultado de processos construídos socialmente e circunscritos numa realidade política, econômica e cultural determinada”. Bem dissolvido em diferentes políticas públicas, em diferentes discursos institucionais, fica mais fácil de conseguir a aceitação dos professores e até mesmo sua contribuição para com o sistema, em nome de uma qualidade do ensino. Ora, parece inviável opor-se a medidas que trazem como conseqüência a oferta de educação de qualidade.

Mesmo como situações isoladas, alguns mecanismos de resistências foram apontados:

*[Você tem resistido às diferentes formas de controle?] Sim, pelo meu posicionamento, pelo meu discurso, pelas conversas informais. Tenho tentado resistir, mesmo que seja só no discurso. (Prof. C – Entrevista)*

Para a Professora C, seu posicionamento e seu discurso são as formas encontradas para resistir ao controle externo. Sua fala parece aludir que, por vezes, essa resistência fica só no discurso. Acredito que, mesmo ficando somente no nível de discurso, todas as tentativas de resistência são de grande importância nas relações que se estabelecem no meio educacional. Para Hypolito (1999), as lutas contra-hegemônicas, ajudam a desnaturalizar a reforma conservadora como algo inevitável.

Além dos posicionamentos individuais, questioneei, também, sobre as formas de resistência no grupo docente como um todo. A maioria das respostas nega qualquer tipo

de organização docente voltada para a resistência. Para o Professor E, o empenho dos professores em buscar diferentes estratégias para o ensino a distância, pode ser um indício de resistência desses docentes à acomodação, por exemplo.

*[Você identifica resistências no grupo docente como um todo?]* Pelo que eu observo a única coisa que eu identifico como resistência, é de os professores estarem buscando diferentes meios para poder atender. Não ficar só restrito naquelas mídias que é o *e-mail*, o telefone e o material impresso. São nesse sentido. (Prof. E – Entrevista)

Não sei se diria como um todo, mas há resistência sim. Porque é uma coisa nova que estão vivenciando, e estão vendo que a coisa não é tão simples assim. Mas ainda muito na informalidade, porque tem a pressão de manter o emprego. (Prof. C – Questionário)

Para a Professora C, mesmo não acontecendo de forma organizada, há resistências entre o grupo docente devido à complexidade das atividades no processo de ensino na EAD Virtual, que, à primeira vista, não são percebidas. Para Mill (2002), a inserção das tecnologias no trabalho docente, as diferentes relações de tempo e espaço, a presença e interdependência de vários profissionais no processo educacional, são alguns dos agravantes que elevam o nível de complexidade do trabalho docente na EAD Virtual. Para a Professora C, as resistências aparecem quando os professores começam a perceber as relações complexas desse novo ambiente de trabalho. “Mas ainda muito na informalidade, porque tem a pressão de manter o emprego”. É importante considerar que estamos tratando do trabalho docente na educação *online* em uma universidade particular, onde a segurança do trabalhador é relativa e instável.

Por meio da análise dos dados foi possível perceber uma gama de relações que incidem sobre o trabalho docente. Essa primeira parte teve por objetivo introduzir as discussões acerca do controle sobre a atividade docente na EAD Virtual, que só poderá ser compreendida em sua complexidade por meio da análise das relações entre controle e tecnologias e por meio da análise de como se dá a autonomia docente em um ambiente observado. Essas discussões estão apresentadas a seguir.



#### 4. 4. 2 Controle e tecnologias

Ao discutir o controle na sociedade atual é preciso reconsiderar os avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos que modificaram a maneira como lidamos com as informações, com o espaço, o tempo, o trabalho. Como afirma Lévy (1996, p. 11):

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar junto, a constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual... Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma nova onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização.

Quando falamos em controle e tecnologias não devemos fechar a discussão às câmeras, detector de metais, *softwares* de gerenciamento de redes, entre outras. É necessário levar em consideração todo o processo histórico em desenvolvimento que altera a maneira como agimos, pensamos, nos relacionamos com o outro, com o trabalho, ou seja, que muda nossa percepção do mundo que nos cerca.

O atual aparato tecnológico embasado no movimento de virtualização possibilita novas formas de controle. Para Rocha (2006), equipamentos como telecâmeras, detectores de metais e tecnologia de reconhecimento individual chegam, cada vez mais, às escolas, com o objetivo de acompanhar virtualmente o “normal” desenvolvimento das aulas, impedir que estranhos invadam o espaço escolar, e, assim, evitar surpresas desagradáveis.

Para a autora, a vigilância sempre esteve presente na escola regulada pelos dispositivos de disciplinaridade ou pelas práticas do dispositivo de controle<sup>47</sup>. Nas primeiras escolas, poucos e nobres homens deveriam aprender como governar outros homens por meio de uma vigilância repressora, coercitiva e baseada na força física. Com a

---

<sup>47</sup> É importante destacar que Rocha (2006, p. 83) utiliza o termo dispositivo no sentido foucaultiano, ou seja, “um emaranhado, uma rede, uma trama que dispõe o visível/invisível, os ditos com uma função estratégica dominante. Tem um caráter ativo, produtivo e se organiza com relação a determinados fins (ainda que não necessariamente explícitos)”. Para a autora, “tal como o dispositivo de disciplinaridade, o dispositivo de controle também é da ordem do visível e do divisível e se utiliza de variados discursos, enunciados, organizações, leis, medidas, técnicas, tecnologias, mecanismos, ações, para produzir diferentes subjetividades a exercer, sobre homens livres, um poder (um governo) típico das sociedades de controle” (idem).

ampliação da escola e a introdução de recursos mais sofisticados, a vigilância passa a ser disciplinadora, que disciplina por “convencimento”, assujeitando o outro através do saber socialmente aceito. Com os avanços tecnológicos, o exercício do controle também mudou. Trata-se, agora, de uma vigilância tecnológica que controla por “impedimento”, que impede sem violentar, como é o caso, por exemplo, das portas giratórias e dos detectores de metal. Não se abdicou do castigo medieval, mas agora se investe em outros modos e tecnologias sobre o corpo controlável: “menos força física, menos argumentos e mais equipamentos” (ROCHA, 2006, p. 84).

A autora ainda acrescenta que não foram somente as tecnologias que mudaram, mas, sobretudo, os modos como utilizamos delas e “os efeitos subjetivos resultantes do emprego de uma ou outra tecnologia” (ROCHA, 2006, p. 86). Esses efeitos podem ser percebidos pelas alterações que esses mecanismos vão introduzindo em nosso comportamento. Num primeiro momento podemos ficar desconfortáveis à presença de uma câmera em sala de aula, que esteja ali disposta para evitar algum comportamento descontrolado. Mas, com o tempo, passamos a ignorar tal dispositivo, acostumados à sensação de que “estamos sempre sendo observados”.

É importante problematizar os efeitos da exposição aos dispositivos de controle. Questiono, portanto: e se essa câmera estivesse embutida em um aparelho celular à mão de um aluno que pretende produzir um vídeo para disponibilizar na internet? Qual seria o comportamento do professor? Qual seria o comportamento dos alunos se o professor estivesse gravando a aula para uma análise posterior? Essas são questões que se colocam hoje para professores, alunos, escola, comunidade. Para Rocha (2006, p. 87), a constatação desses diferentes tipos de vigilância deve levar a uma reflexão sobre as ações que tem sido feitas para “aprimorar” o exercício de controle na escola, nos locais públicos e privados de convivência social, “sobretudo porque estas ações (invisíveis) acabam por justificar e ampliar o exercício indiscutível e indiscriminado do mesmo”.

Nesse contexto, o que dizer da sala de aula *online*? Os professores têm consciência das diferentes formas de controle que incidem sobre sua profissionalidade nesse ambiente?

Num espaço economicamente vigiado – onde cada um e todos sabem exatamente o lugar que ocupam, as possíveis atitudes a serem tomadas, as esperadas reações, as imaginadas escolhas a serem feitas – não se faz necessário o exercício do controle explícito. E no caso do espaço escolar, particularmente, quanto mais organizado, distribuído, delimitado,

previsto, quanto melhor determinadas suas ocupações e funções, menor será o exercício do controle externo, arbitrário, totalitário, único e unilaretal (ROCHA, 2006, p. 88).

Todos os professores participantes dessa pesquisa afirmaram que o *Moodle* controla todas as atividades do docente na EAD Virtual, ou seja, os tempos de trabalho do professor e os contatos do docente com seus alunos. Para cinco (5) deles (Prof. A, B, C, F e G), o trabalho pela Internet é mais controlado do que o trabalho na sala de aula presencial.

Permita-me acrescentar que no EAD os instrumentos (*softwares* e *hardwares*) permitem controle mais efetivo. Qualquer atuação do Professor pode ser detectado em seus “traços” ou rastros eletrônicos. No presencial tal acompanhamento só seria equiparado se houvesse, por exemplo, instalação de câmaras ou microfones nas salas de aula. (Prof. A – Questionário)

Para Rocha (2006), a produtividade de um sistema de controle está diretamente relacionada à nossa crença em seu funcionamento. Os professores estão cientes das possibilidades que o ambiente virtual de aprendizagem oferece à coordenação. Mas, esse controle realmente acontece? Há um acompanhamento das ações do professor?

Sim, o coordenador do curso acompanha. Além disso, o *moodle* fornece relatórios completos tanto dos alunos quanto dos professores. (Coord. P – Questionário)

Esse acompanhamento eu faço sim. Em todas as reuniões que eu faço com os professores eu comunico que eu passeio na sala deles. Mas, a princípio, eu vi que isso não foi muito... [um momento de pausa] Eu percebi que não tinham costume disso, aqui. Por exemplo: como que eu esse passear? [mostrando a tela do *moodle* em uma das disciplinas] Eu estou com a minha senha de coordenação. Para você ter uma idéia, nessa página aqui, nesse fórum da unidade, o professor já passou as soluções. Então percebo que ele já deu a possibilidade para os acadêmicos conferirem as atividades deles uma semana antes da prova. Eu posso vir aqui, nas tarefas dele, e eu vou ver se ele está dando devolutiva para os alunos nas atividades. Por exemplo: Tenho anotado aqui a reclamação de um aluno que o professor não corrigiu a atividade. Eu nem preciso perguntar pra ele, estou vendo aqui. Não sei se fica mais essa “pegação no pé”, mas fica mais fácil de você visualizar. (Coord. C – Entrevista)

Fica explícita, nesses excertos, a ação da coordenação sobre o trabalho do professor. O seu “passear” é repleto de significados. Em alguns casos, como citado anteriormente pela Coordenadora C, a ação docente fica escancarada, totalmente

vulnerável à análise e controle externo. Para a Coordenadora C, situações como a demora na correção de atividades ou a falta de interação com os alunos, não são mais discutidas, elas “aparecem” ali, claramente. Se o professor “entrou” no sistema ou não; respondeu ou não, interagiu, ou não, tudo: “fica mais fácil de você visualizar”.

Ele sabe que eu estou vendo, e é uma coisa que no presencial não acontece. Por exemplo, eu trabalho no curso de administração e não sei se meu coordenador sabe o que está acontecendo, pois ele nunca me perguntou. Só se ele entrar na minha página docente para ele ver o que eu estou colocando ou se ele olhar meus diários para ver. Eu posso estar falando do planeta Terra em aula de contabilidade. Agora aqui na educação a distância não, você visualiza.

O excerto anterior mostra uma mudança na postura da coordenação. No contexto presencial a coordenação teria pouco acesso ao que acontece em sala de aula. Seu controle estaria restrito àquilo que o professor registra em seus diários e/ou disponibiliza aos alunos em sua página na internet. Os coordenadores não teriam acesso direto aos diálogos e discussões em sala de aula presencial, a não ser que participem de alguma atividade juntamente com o professor e alunos, ou saiba de alguma coisa pelos corredores da instituição. Já na EAD Virtual, a Coordenadora C afirma ter pleno acesso às salas de aula *online*, ou seja, às discussões, aos diálogos, aos prazos, datas e horas em que acontece qualquer interação materializada no ambiente virtual de aprendizagem. Mas não é só a possibilidade de acesso que mudou, mas o uso que se faz dessa possibilidade. A Coordenadora C explicita que passeia pelas salas de aula *online*, que percorre as interfaces do ambiente virtual de aprendizagem (*chat*, fórum, tarefas) para conferir o “bom” andamento da disciplina. Ao receber alguma reclamação do aluno sobre um determinado posicionamento do professor, a coordenadora não vai mais ao encontro do professor para saber dele o que está acontecendo, ela vai direto ao ambiente virtual de aprendizagem e “vê”, ali, se a reclamação procede ou não.

Essas constatações abrem margem a diferentes discussões: Qual o papel do coordenador em um curso de graduação presencial? Esse papel altera-se nos cursos de graduação a distância? Quais os limites entre a responsabilidade do coordenador, a ética e o bom senso quando se tem à mão dispositivos de controle cada vez mais eficazes? O que estamos fazendo com as informações que esse aparato tecnológico possibilita? Ensino mais controlado é sinônimo de um ensino melhor? Quais as consequências desse controle intenso sobre a aprendizagem do aluno? Deixo aqui essas questões de maneira a incitar

novas investigações que poderão ajudar a compreender as relações em sala de aula *online* e o uso das tecnologias como dispositivos de controle no ensino, seus objetivos, suas implicações.

Diante das constantes ameaças, mecanismos/tecnologias de controle (práticos, perfeitos, científicos, úteis, invisíveis) parecem ser a solução mais rápida, eficaz e eficiente para manter nas escolas os incivis, indisciplinados, mal-educados, que ainda não conseguiram aprender a acreditar na importância da escola (ROCHA, 2006, p. 89)

É preciso que compreendamos que essa nova sala de aula<sup>48</sup> está sendo constituída em meio a uma sociedade de controle onde interagem recursos, práticas e discursos que produzem diferentes significados para os sujeitos do processo educativo. É nesse contexto que a autonomia dos professores aparece como uma autonomia regulada, dentro de um ambiente observado. Essas práticas precisam ser discutidas e problematizadas por professores e gestores de maneira a analisar o que é realmente importante para o processo educacional e o que é fruto da sociedade do *Big Brother*<sup>49</sup>.

#### 4. 4. 3 A autonomia docente em um ambiente observado

Dando continuidade às discussões sobre o controle na EAD Virtual, essa sub-categoria volta-se para os efeitos dessas práticas sobre a autonomia docente. Você se sente livre para exercer sua profissão?

Claro. Eu tenho autonomia, mas autonomia com seriedade, até por que os alunos têm contato com tutores, com outros professores, com o coordenador do curso e aí, se ele acreditar que o professor não está se posicionando de forma adequada, não está se disponibilizando ou não está atendendo as dúvidas dele, seja por *e-mail* ou por telefone, eles reclamam mesmo. Então eu acho que é uma autonomia entre aspas. É como no presencial, o aluno também reclama caso o professor cometa suas falhas ou com o próprio professor. Isso eu acho positivo, nós temos que ter autonomia, mas não fazer disso algo que não gere aprendizado. (Prof. E – Entrevista)

<sup>48</sup> Refiro-me à sala de aula *online*, ou seja, o ambiente virtual de aprendizagem.

<sup>49</sup> Refiro-me ao *Big Brother* no sentido foucaultiano, que na atual sociedade aparece como o panóptico eletrônico, o *Big Brother* com fibras óticas (BARBOSA, 2000).

O Professor E aparenta certa tranquilidade em seu fazer docente na EAD Virtual. Ao afirmar sua autonomia, o professor retoma as relações existentes no ensino presencial, justificando que, em ambos os contextos, sua autonomia não pode ser usada em prejuízo ao aprendizado do aluno.

Como forma de incitar o debate, o instrumento de coleta de dados apresentava a seguinte pergunta: Existe o “eu faço o que quero quando fecho a porta da sala de aula”<sup>50</sup>? Todos os professores responderam negativamente. Algumas respostas apontaram para o controle no contexto da EAD Virtual.

Não, porque você é observado em todas as suas ações, existe um calendário a ser cumprido e as atividades já são previamente definidas. Não, de jeito nenhum, se ele fizer isto, logo o aluno traz o problema à tona, pois ou coloca no fórum de notícia o problema, ou leva o problema para o tutor esperando uma solução. (Prof. B – Questionário)

Não, acho que o controle na EAD é maior. Tudo fica registrado, então fica mais fácil de acessar o que acontece dentro dessa sala de aula virtual. (Prof. C – Entrevista)

Quanto ao controle que incide sobre a ação docente, é perceptível como esses professores foram se acostumando com a situação de estar sendo observado. Para Rocha (2006), o controle exercido pelos meios tecnológicos, produz nos sujeitos uma sensação de atenção permanente.

O “controlado” é um sujeito anônimo – qualquer um – que, em princípio, não sabe o que pode ou não ser feito. Para que não corramos, portanto, o risco de sermos surpreendidos por uma ação indesejada de um descontrolado, é que são utilizadas máquinas, tecnologias, mecanismos que impedem a realização de ações indesejadas e mantêm todos em estado de alerta. (ROCHA, 2006, p. 88, grifos da autora)

O discurso do controle acaba sendo justificado como forma de garantir a qualidade do ensino, a aprendizagem do aluno, o bom funcionamento do processo, “fazendo com que tudo funcione como se deseja, como (parece) ser melhor para todos, para nossa conveniente convivência pacífica” (ROCHA, 2006, p. 88). Ora, porque partimos do pressuposto de que a sala de aula *online* está mais vulnerável ao desvio de comportamento de professores e alunos? Qual a justificativa para esse “cuidado” tão

---

<sup>50</sup> Certamente essa expressão representa um equívoco em qualquer contexto.

intenso? Em que medida o acompanhamento e a vigilância interferem no saber docente e em sua autonomia em sala de aula?

Outro aspecto apareceu nos excertos dos Professores A e G:

*[Existe o “eu faço o que quero quando fecho a porta da sala de aula”?]*  
 Não de minha parte, e, considerando que todos são maduros e responsáveis, certamente fazem o que deve ser feito. (Prof. A – Questionário)

Para um profissional ético, o importante é o envolvimento com suas responsabilidades e responder pelos resultados de seus atos. (Prof. G – Entrevista)<sup>51</sup>

Os Professores A e G referenciaram os aspectos éticos próprios da profissão docente. Uma primeira análise possibilita compreender que os professores estão comprometidos com esses aspectos, que estão esclarecidos sobre as responsabilidades éticas de sua profissão. Nesse sentido, independentemente da modalidade de ensino que o professor trabalha, há a preocupação com o aluno, o respeito pelo seu processo de aprendizagem. Isso poderia sinalizar que, mesmo nesse ambiente observado, o docente da EAD Virtual, mantém sua autonomia profissional, mas, seria preciso que essa autonomia fosse compreendida na perspectiva de Contreras (2002, p. 185), como um “processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia”.

Mesmo assim, é necessário questionar se, permeado nesse discurso de responsabilidade não está o sujeito “controlado” que já incorporou a responsabilidade em “gerir (governar, vigiar, cumprir) a própria vida, com o máximo de controle, sem que outros precisem sobre ele (grupo ou indivíduo) exercer a força física, a violência explícita” (ROCHA, 2006, p. 87).

É necessário saber, portanto, como o docente da EAD Virtual vê a autonomia do professor nesse ambiente. Segue algumas das respostas dos professores:

Entendo aqui a autonomia sob dois ângulos: a técnica e a administrativa. Como mencionei a respeito de controle (autonomia administrativa), sinto-me completamente livre para fazer o meu trabalho da melhor maneira. Sobre a autonomia técnica, também me sinto livre, percebendo total

---

<sup>51</sup> Os Professores D, E e F responderam apenas “Não”.

confiança de todos no que faço. Quanto aos outros Professores ou Coordenadores, não tenho como saber. Aparentemente, ocorrem a mesma confiança e respeito. (Prof. A – Questionário)

Precisando ser aprendida e exercitada. Acho que muitas vezes, o professor fica à espera de alguém ensinar como fazer, como tratar os alunos, enfim como trabalhar neste sistema. (Prof. B – Questionário)

Então essa autonomia ela é restrita se você tem que seguir o projeto pedagógico se você tem que seguir a concepção da instituição e até das regras externas dos órgãos de financiamento. Essa autonomia total não existe. Então, eu não me sinto livre pra fazer qualquer coisa. (Prof. C – Entrevista)

Natural... as melhores idéias prevalecem!!! (Prof. D – Questionário)

Ótima. (Prof. F – Questionário)

A autonomia existe apenas metodologia de gerenciamento da disciplina, ou seja, nos momentos de dúvidas sobre o conteúdo ministrado. (Prof. G – Entrevista)<sup>52</sup>

Como é possível perceber, são diferentes as percepções que cada docente desenvolve sobre a própria autonomia na EAD Virtual. Há aqueles que percebem como ótima (Prof. A e F), como natural (Prof. D). Há aqueles que apontam as restrições que lhes são impostas (Prof. D e G) e que limitam sua atuação a uma mera administração dos aspectos metodológicos. Há também a percepção de que a autonomia é algo a ser aprendido, mas que exige um esforço, primeiramente, do próprio docente (Prof. B). Mas, e a coordenação, como vê a autonomia do professor na EAD Virtual?

O professor tem que ter autonomia, mas a coordenação do curso tem que acompanhar a atuação dos professores, pois sob a autonomia não podem se esconder medidas que venham a prejudicar os alunos e o bom funcionamento da disciplina. Por exemplo, alguns professores decidiram que iriam dar devolutiva aos alunos só depois de TODOS os alunos enviarem as atividades, como consequência, os alunos que enviam a atividade dentro do prazo, ficam prejudicados, pois não obtém retorno até o final do módulo, por causa da medida do professor, que considera melhor corrigir todas as atividades juntas. Enquanto isso, o aluno fica sem saber se se deu bem na atividade. Então, a autonomia tem que ser bem entendida para que dê margem ao professor, mas sem prejudicar o aluno. (Coord. P – Questionário)

Quanto a essa autonomia do professor, eu acredito que ele pode inovar, pode criar fóruns de discussão, pode colocar novidades que ele imagina

---

<sup>52</sup> O Professor E não respondeu essa questão.



que sejam importantes para o profissional. Sugerir mudança de material, ou sugerir *chat*, ele não precisa pedir minha autorização. Eu não mexo na página dele, eu sei o que acontece na página dele, mas eu não entro. Essa página é dele, ele quem faz a interação com os acadêmicos, ele é o dono dessa disciplina. (Coord. C – Entrevista)

É perceptível que a coordenação exerce uma influência produtiva na autonomia docente, permeada de significados. A preocupação com uma atuação responsável do professor aparece de uma forma exagerada. Isso possibilita a interpretação de que, se não houver um monitoramento, comportamentos inadequados vão acontecer. Questiono, portanto: porque a coordenadora posiciona-se como se a ação docente na sala de aula *online* estivesse mais susceptível à subversão que a sala de aula presencial? Além disso, será que a idéia de autonomia da coordenadora corresponde à idéia de autonomia dos professores? Será que a autonomia que os professores desejam significa não precisar de autorização para abrir um novo fórum de discussão, sugerir *chat*, mudar o material?

Compreendo a autonomia docente na EAD Virtual como um território de lutas e contestações onde interagem diferentes interesses. É importante perceber que, apesar dessas tensões, que o trabalho educativo não foi expropriado de suas qualidades intrínsecas e que os professores também exercem um papel produtivo nessas relações. Além disso, acredito que seja importante por em discussão, no coletivo dos docentes investigados, as regras de controle realmente necessárias, os limites entre o que a tecnologia permite e o que seja realmente ético e pertinente no trabalho educativo. Ora, se a instituição prima por uma metodologia de ensino que propicie a aprendizagem colaborativa e a criação de comunidades virtuais de aprendizagem<sup>53</sup> essa colaboração precisa estar fundamentada na ação participativa dos próprios profissionais do ensino.

---

<sup>53</sup> Ver Figura 3.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa deu-se em meio à minha iniciação como pesquisadora das tecnologias educacionais e educação a distância. Em contato com as teorias da profissionalização e proletarização docente, comecei a inquietar-me com a escassez de estudos que levassem essas discussões aos novos contextos de trabalho docente na educação a distância. O expressivo desenvolvimento dessa modalidade de ensino nos últimos anos leva a entender que a EAD está sendo o lugar de trabalho de muitos docentes, e que esses novos arranjos precisam ser investigados pelas peculiaridades que lhe são próprias. Sendo assim, esse trabalho se propôs a “analisar a profissionalidade docente na educação *online*”.

A base teórica adotada ajudou a direcionar a pesquisa para a profissionalidade docente entendida como formação de qualidade, condições de trabalho que favoreçam o trabalho reflexivo, controle sobre os processos de ensinar e aprender e democratização da organização escolar (HYPOLITO, 1999). Esses foram, portanto, os pilares presentes desde a elaboração do instrumento de coleta de dados até a análise.

Quanto à formação, foi possível perceber que, para os professores da EAD Virtual a prática aparece como um elemento formativo, ou seja, a formação de professores que acontece em meio ao próprio ambiente de trabalho (nesse caso: o ambiente virtual de aprendizagem) possibilita ao docente colocar-se no lugar do aluno, aprender com a experiência do outro, avaliar a própria prática e postura em sala de aula *online*.

O fazer docente na EAD Virtual parece permeado por decisões e opções que acontecem na emergência da prática educativa. Em alguns momentos, essas decisões acabam tendendo aos aspectos práticos, ou seja, “àquilo que dá para ser feito”. Para romper

com a distância entre a teoria e a prática, é preciso investimento financeiro, apoio tecnológico e apoio à realização de pesquisas pelos próprios docentes, além de processos contínuos de formação. Só assim as tecnologias passariam a representar possibilidades.

É nesse contexto que os professores investigados afirmam que o trabalho na EAD Virtual acontece em meio a diferentes relações de espaço e tempo. À primeira vista, essas novas relações aparecem como fatores positivos da docência nesse ambiente pela flexibilidade que possibilita, tanto em relação ao tempo, quanto em relação ao espaço. Uma análise mais profunda, porém, leva o docente a refletir sobre as conseqüências dessas mudanças para sua vida pessoal e profissional.

Além disso, parece que o processo histórico de descaracterização do trabalho docente como profissão atinge a constituição identitária desses professores que procuram justificar a intensificação do trabalho e a confusão de papéis a que estão submetidos, como algo próprio da docência. Acredito que seja importante possibilitar a esses professores e professoras, momentos de reflexão acerca de sua própria identidade docente, despertando para uma emancipação desses indivíduos como profissionais.

Para os professores participantes dessa pesquisa, há uma intensificação do trabalho docente na EAD Virtual, advinda de um desequilíbrio entre o número de horas remuneradas e o número de alunos. Se a instituição presa por uma educação *online* colaborativa, que priorize a interação e a relação professor-aluno na mediação pedagógica, há de se rever as condições que o professor tem para se dedicar a essas atividades.

A elaboração do material das disciplinas disponibilizadas no ambiente virtual apareceu em meio aos dados coletados como uma etapa de grande volume de trabalho, em que os professores mobilizam uma gama de saberes para transpor, a cada situação particular, os conteúdos referentes à sua disciplina. Sendo assim, para compreender o processo de construção do material didático em sua complexidade, é preciso levar em consideração a natureza dos conhecimentos de cada área ou disciplina; as possibilidades de cada tecnologia e mídia; a formação dos professores; sua preparação para a autoria; o suporte técnico e institucional; o tempo que o professor dispõe para se dedicar a essa atividade e o “lugar” que esse material ocupa na proposta pedagógica da instituição.

Na EAD Virtual o professor não é obrigado a trabalhar fora do horário previsto e remunerado, porém, geralmente, essas horas não são suficientes para atender às necessidades de cada turma. É possível identificar certa “pressão” para que o professor se organize de forma a atender a essas necessidades dentro da carga horária prevista. Para

isso, existem as diversas formas de controle propiciadas pelas tecnologias ou pelos próprios arranjos do ambiente de trabalho. Mas é importante destacar também que esse controle não é somente externo, o grupo investigado é um grupo de profissionais comprometidos com a ação pedagógica que impõe a si mesmo as responsabilidades de uma ação contextualizada e humanizadora. Mesmo assim, quando há trabalho excedente, esse é de responsabilidade unicamente do professor, e, espera-se dele uma ação dentro dos padrões construídos culturalmente para a figura do professor.

Compreendo que essas situações precisam ser problematizadas pelos docentes, seja no contexto presencial ou *online*. A reflexão crítica torna-se, portanto, uma opção para os professores, uma forma de resistência, de oposição aos processos racionalizadores do trabalho educativo, de desnaturalização dos “padrões” construídos socialmente para o professor.

Mesmo em meio à intensificação do trabalho, os professores da EAD Virtual compreendem a ação educativa como dinâmica e contextualizada. Além disso, demonstram segurança em seu fazer docente e uma grande preocupação com o aluno. Isso evidencia que o professor ainda mantém certo grau de controle técnico e ideológico de sua profissão, o que pode ser diferente em outros contextos onde há a ruptura do fazer docente nas figuras do professor conteudista e professor tutor. A instituição investigada mantém esse diferencial, e, portanto, tensiona a conclusão categórica de Mill (2002) que aponta que o trabalho na EAD é desenvolvido a partir de seu caráter *produtivo* que visa o lucro. Ora, é possível perceber que os aspectos econômicos estão presentes na EAD Virtual tensionando o trabalho do professor, porém, não é correto afirmar que todas as decisões tomadas nessa instituição visam o lucro. É importante que novas pesquisas tragam para essa discussão diferentes experiências em educação a distância de maneira a tensionar a imagem da EAD industrial, impessoal e lucrativa. Pesquisas como essa, podem contribuir para que instituições, gestores e professores tenham mais subsídios para elaborar propostas em EAD comprometidas com a formação do aluno, com a profissionalidade docente e economicamente sustentável.

Ainda por intermédio da análise dos dados foi possível perceber que a docência na EAD Virtual acontece em meio a várias inter-relações (com os colegas, com os alunos, com a gestão, com a equipe tecnológica, e consigo mesmo) que estão diretamente interligadas às condições de trabalho dos professores nesse ambiente. As inter-relações dos docentes com seus colegas estão mais voltadas para a resolução de problemas

práticos da docência. Uma das hipóteses que tenho, é que a intensificação do trabalho docente na EAD Virtual prejudica essas relações de maneira que os professores não têm condições de aprofundar essas trocas.

Ao mencionar as inter-relações com seus alunos, alguns professores pontuam que sentem falta do contato face a face em que estão culturalmente acostumados no contexto presencial. Para outros, a interação mediada pelas tecnologias permite um estreitamento das relações entre professor e aluno a medida que possibilita diálogos coletivos e discussões em grupo, também como, situações em que a relação é individualizada, particular a cada aluno. Há ainda quem destaque o imediatismo que começa a orientar a relação pedagógica no atual contexto de instantaneidade temporal, originando, assim, mais uma pressão sobre o trabalho do professor. Esses novos arranjos de tempo precisam ser problematizados levando em consideração a proposta pedagógica da instituição e as condições reais de trabalho para o professor.

Os professores explicitam que as inter-relações com a gestão são pautadas no respeito e na participação. Compreendo que a participação dos professores na gestão da EAD Virtual parece voltada aos aspectos práticos, havendo ainda espaços a serem conquistados por esses docentes nas decisões ideológicas, políticas e pedagógicas.

Os professores investigados apresentaram-se inquietos quanto à própria prática na EAD Virtual. Pontuaram que avaliam seu trabalho por meio das atividades dos alunos, de suas avaliações e da própria prática docente nesse contexto. Há ainda aqueles que retomam os dados que ficam gravados no ambiente virtual de aprendizagem para uma reflexão mais profunda *a posteriori* à prática educativa. Contudo, compreendo que os professores precisam ultrapassar os limites da sala de aula *online* abrindo-se a uma reflexão crítica que discute os fins da educação e dos propósitos educacionais não somente de sua disciplina, mas da EAD Virtual como um todo. Acredito que a existência de um grupo de pesquisa vinculado à EAD Virtual que procura refletir e teorizar as práticas nesse ambiente já é um diferencial para alguns professores e poderia ser melhor aproveitado pelo grupo docente como um todo, seus gestores, técnicos, tutores e alunos.

Ao analisar os dados referentes ao controle na EAD Virtual foi possível perceber que a infiltração dos interesses econômicos do mercado no campo da educação a distância gera uma pressão sobre as propostas de educação *online* e, por conseguinte, sobre o trabalho docente. Nesse contexto, foram vários os discursos dos docentes que justificavam as formas de controle sobre o seu trabalho como importantes e necessárias

para manter a qualidade do ensino. Apesar de acreditar que a noção de qualidade dos docentes não seja a mesma noção de qualidade do mercado capitalista, isso não justifica a apatia desses professores quanto aos mecanismos de controle que incidem sobre seu trabalho. É importante ressaltar, também, que o controle por meio das tecnologias imprime novos significados à atuação docente que precisam ser problematizados, tensionando seus propósitos para o processo educacional e para o trabalho do professor. Sendo assim, as diferentes formas de resistência encontradas em meio ao grupo investigado configuram-se como importantes forças contra-hegemônicas que podem ajudar a desnaturalizar os dispositivos de controle cada vez mais sutis e eficazes sobre a prática docente.

O contato com o referencial teórico e com os dados coletados me ajudou a compreender que os professores procuram formas de exercer sua profissionalidade independente do contexto ser presencial ou virtual. A educação *online* pode ser compreendida como um território de lutas e contestações em que interagem diversos interesses, tanto quanto a educação presencial. As peculiaridades de cada um desses contextos tensionam a docência exigindo diferentes posicionamentos do professor, mas, em ambos, o professor continua sendo o profissional do ensino, “legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo” (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Sendo assim, compreendo que o trabalho docente na EAD Virtual se difere qualitativamente do trabalho docente nas instituições investigadas por Mill (2002; 2006). Ao manter a integridade do fazer docente, a EAD Virtual investe nos próprios professores que mediarão todo o processo formativo. Isso faz com que, mesmo em meio à intensificação do trabalho, às interferências externas e as práticas de controle, esses docentes tenham a visão de seu trabalho como um todo, tenham condições de avaliar a própria prática e modificar seu planejamento conforme o andamento de cada turma.

O modelo adotado pela EAD Virtual rompe com a afirmativa categórica de que a educação a distância está mais a favor do lucro do que do propósito educacional. Acredito que a modalidade adotada para uma proposta educacional (educação a distância, educação *online*, educação presencial) não tem o poder em si mesma, de determinar se essa proposta vai resultar em lucro, prejuízo, ou educação de qualidade. Existem outros aspectos tão importantes quanto, e que, às vezes, ficam mascarados no processo. Trata-se do contexto de cada instituição, de suas propostas para os cursos, dos arranjos de trabalho dos professores, do público que se pretende atingir, das concepções de homem, sociedade, de ensino e aprendizagem. Compreendo que todas essas variáveis podem tensionar uma

proposta de ensino, seja presencial ou a distância, para o lucro ou prejuízo, mas mais importante que isso, é que delas vai depender a possibilidade de se fazer uma educação libertadora de emancipação de alunos e professores.

## REFERÊNCIAS

ABRAEAD, **Anuário Brasileiro estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth 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. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 set. 2008.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da educação a distância no Brasil. **Carta Mensal Educacional**. Instituto de Pesquisa Avançada em Educação, a. 16, n. 82, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/index.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2007.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais e naturais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDERY, Maria A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 60, fev. 1987. p. 3-14.

APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 62-73.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.



BARBOSA, Gabriel Collares. Tempo, tecnologias de informação e formas de controle. **Lumina – Facom/UFJF**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, jul.-dez., 2000. p. 153-162. Disponível em: [www.facom.ufjf.br](http://www.facom.ufjf.br). Acesso em: 16 fev. 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 67-132.

BELLO, Isabel Melero. A profissão docente no Brasil: profissionalidade e história da formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **Formação, profissionalidade e prática docente: relato de vida de professores**. São Paulo: Arte e ciência editora, 2000. p. 45-63.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação a Distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-40.

CABRERA, Blás M.; JIMÉNEZ, Marta Jáen. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 190-213.

CAMPOS, Regina Célia Pereira. **Subjetividade e trabalho docente em cursos de educação a distância**. 2002. 323 f. Tese (Doutorado). Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Orgs.). **Formação de professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CAPARRÓZ, Adriana dos Santos Carvalho; ALVES, Denisia de Souza. Motivação em Cursos a Distância que utilizam o ambiente Moodle. In: **I MoodleMoot Brasil, 2007**, São Paulo. Anais do I MoodleMoot Brasil, 2007. p. 164-171.

CAPARRÓZ, Adriana dos Santos Carvalho; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; SANTOS, Rosimeire Martins Regis dos. Educação a Distância e suas diferentes formas de aprender: novos aprendizes? In: 13 Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007, Curitiba. **Anais do 13 Congresso Internacional de Educação a Distância**. Curitiba: ABED, 2007.

CAPARRÓZ, Adriana dos Santos Carvalho; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Desafios e perspectivas em ambiente virtual de aprendizagem: inter-relações formação tecnológica e prática docente. In: 9 Encontro de Pesquisa em Educação da ANPed Centro

Oeste, 2008, Taguatinga. **Anais do 9 Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro Oeste**, Taguatinga: UCB, 2008. p. 55-65.

CAPARRÓZ, Adriana dos Santos Carvalho. A formação do professor para a educação *online*: questões tecnológicas e metodológicas. In: 15 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais do 15 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

CARNEIRO, Raquel. Informática na sociedade em que vivemos. \_\_\_\_\_. **Informática na educação**: representações sociais do cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTELLS, Manuel. A política da internet II: privacidade e liberdade no ciberespaço. In: \_\_\_\_\_. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 139-153.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. **Educação a Distância**: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela internet. Mogi das Cruzes, SP: Universidade Brás Cubas, 2000.

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

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 77-90.

DIAS, Rosana de Fátima. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: uma metodologia para avaliação de *software*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

ENGUITA, Mariano F. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 41-61.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Editora, 2008.

FRANCO, Maria A. Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Revista Nuances: estudos sobre educação.**, Presidente Prudente, UNESP, a. IX, v. 9, n. 9/10, jan.-jun./ jul.-dez. 2003. p. 189-208.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAUTHIER, Clermount. e al. Utilização das pesquisas sobre a determinação de um repertório de conhecimento do ensino. In: \_\_\_\_\_. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Editora Unijuí, 1998. p. 281-317.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL VILLA, Fernando. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 27-48.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e formação do professor / a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: CUNHA, Maria Isabel da e VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas-SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.

JIMÉNEZ, Marta Jáen. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos professores. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 74-90.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação,** n. 8, mai/jun/jul/ago, 1998, p. 58-71.

\_\_\_\_\_. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 2. ed. Campinas, SP: 2007.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância: Algumas considerações.** Rio de Janeiro, 1997.

LAZAR, Judith. Mídia e aprendizagem. In: BRASIL. **Mediatamente! Televisão, cultura e educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 91-108.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 9, p. 37-49. Dezembro 1998.

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

LÜDKE, Menga; BOING Luiz Alberto. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 25, n. 89, set-dez, 2004. p. 1159-1180.

LOPES, Maria Cristina Paniago. **Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital**. 2005. 160 f. Tese (Doutorado). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 66, ago. 1988. p. 70-74.

MANACORDA, Mário Aliguiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 133-173.

MILL, Daniel. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2002. 193 f. Dissertação em Educação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

\_\_\_\_\_. Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações de sexo na Idade Mídia. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006. 297 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

\_\_\_\_\_; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 220, set-dez, 2007. p. 421-444.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a distancia: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

- MORAES, Maria Cândida (org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. São Paulo, Unicamp/NIED: 2002. p. 1-25.
- MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set.-out., 1995. p. 24-26.
- \_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-66.
- \_\_\_\_\_. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 13 abr. 2007.
- \_\_\_\_\_. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 41-52.
- MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino: o vê epistemológico de Gowin**. São Paulo: EPU, 1990.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: A tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 109-139.
- OZGA, Jennifer; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 140-158.
- PAVAN, Ruth. O Sentido da reflexão para a formação docente: resistência à proletarização e qualificação profissional. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda (Org.). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**. v. 1. Taguatinga, DF: Líber Livro, ANPED, 2008. p. 89-102.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set/nov/dez, 1999. p. 5-21.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999. p. 15-34.
- \_\_\_\_\_; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e aplicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel. **Integração da tecnologias na educação: o salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 12-17.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Vidas de professoras: sentido do trabalho e formação. Um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 191, jan-abr, 1998. p. 19-30.

RAMAL, Andréa Cecília. Ler e escrever na cultura digital. **Revista Pátio**, Porto Alegre, a. 4, n. 14, ago-out, 2000. p. 21-24.

\_\_\_\_\_. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RESENDE, Regina Lúcia Sartorio Marinato de. Fundamentos Teórico-Pedagógicos para EAD. In: 12 Congresso Internacional de Educação a Distância. 2005, Florianópolis. **Anais do 12 Congresso Internacional de Educação a Distância**. Florianópolis: ABED, 2005. Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2007.

RODRIGUES, Isabel. Teoria x EAD x Tempos Velozes. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inford=1066&sid=69>>. Acesso em: 18 ago. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, v. 12, n. 34, jan-abr, 2007. p. 94-103.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. As “novas” tecnologias e o(s) dispositivo(s) de controle. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Ed. Ulbra, 2006.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lúcia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância:** concepções e práticas de professores de ensino superior. 224 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Mestrado em Educação, Campo Grande, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 123-136.

SANTOS, Rosimeire Régis Martins dos. **O processo de colaboração na educação online:** interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. 237 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Mestrado em Educação, Campo Grande, 2008.

SÉRON, Antonio Guerrero. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 31-66.

SILVA, Adelina. Processos de ensino-aprendizagem na era digital. **O Professor**, n. 93. mai-ago. Editorial Caminho, Portugal: 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/listas/tematica.php?codtema=2>. Acesso em: 26 nov. 2007.  
\_\_\_\_\_. Mundos Reais, Mundos Virtuais: os jovens nas salas de *chat*. **Revista TEXTOS de la CiberSociedad**, n. 6. Temática variada, Portugal: 2005. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=37>. Acesso em: 31 jan. 2009.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manoel (org). **Integração das Tecnologias na Educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 62-69.

SOLETIC, Angeles. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a Distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 73-92.

SOUZA NETO, Samuel de; PELLGRINI, Ana Maria; GONÇALVES, Adriana Regina; ALLEONI, Bruno Nascimento; BENITES, Larissa Cerignoni; MOTTA, Adriana Ijano. A profissionalidade docente em questão. **Núcleo de Ensino**, São Paulo, v. 1, p. 45-60, 2005. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20profissionalidade%20docente.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. 2001. **O professor virtual**: reflexões sobre seu papel e sua formação. Disponível em: [www.lingnet.pro.br/papers/eadprof.htm](http://www.lingnet.pro.br/papers/eadprof.htm). Acesso em: 23/08/2007.

TORI, Romero. **A distância que aproxima**. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=3esp&nfoid=608&sid=69&tpl=printerview>. Acesso em: 13 abr. 2007.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B Bianconcini de; MORAN, José Manoel (orgs). **Integração das Tecnologias na Educação**: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 22-31.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 75-98.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A universidade virtual no Brasil**: Os números do ensino superior a distância no país em 2002. UNESCO, 2003. Disponível em: [www.iesalc.unesco.org/ve/programas/internac/univ\\_virtuales/brasil/vir\\_br.pdf](http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas/internac/univ_virtuales/brasil/vir_br.pdf). Acesso em 14 jul. 2007.

VIEIRA-PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



## ANEXO I: ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES

Objetivo: Conhecer o docente da EAD. Conhecer a rotina de seu trabalho, as peculiaridades da docência nesse contexto, suas facilidades e dificuldades.

1. Sexo:
2. Disciplina que ministra na EAD:
3. Há quanto tempo trabalha como professor?  
Como professor no geral  
Como professor nessa instituição  
Como professor na EAD
4. Qual o motivo da escolha desta profissão?
5. Como você chegou ao contexto da EAD?
6. Qual sua jornada de trabalho?
7. Você tem outras atribuições ou cargos na EAD?
8. E fora da EAD? (presencial)
9. Você sabe a concepção de ensinar/aprender dessa instituição para a EAD?
10. Qual a sua concepção de ensinar/aprender na EAD?
11. Quais as peculiaridades do trabalho na EAD?
12. Qual é a hierarquia na EAD? (diretor, coordenador, professor...)
13. Existem hierarquias no interior da docência? (Ex: nível de ensino, nível de formação, gênero, habilidades tecnológicas)
14. Você identifica indícios de controle externo? Exemplifique.
15. Você se sente livre para exercer sua profissão? Quem exerce (ou tenta exercer) controle sobre suas atividades?
16. Sobre o controle do trabalho pelo ambiente virtual de aprendizagem, marque as opções verdadeiras:  
( ) O trabalho pela Internet é MAIS controlado do que o trabalho na sala de aula presencial  
( ) O Moodle CONTROLA os tempos de trabalho do educador e os contatos do educador com seus alunos

- ( ) O Moodle CONTROLA todas as atividades do educador a distância
- ( ) NUNCA TIVE restrição de acesso a informações sobre o curso
- ( ) DESCONHEÇO a existência de controle sobre meus tempos e atividades no curso
- ( ) Já tomei algumas atitudes ou decisões que não condizem com a minha vontade pela consciência desse controle.

17. Você identifica formas de controle burocrático? Formalidades?
18. Você tem resistido às diferentes formas de controle? Como?
19. Você identifica resistências no grupo docente como um todo?
20. Há alguma forma de organização dos professores como grupo na luta por seus ideais, objetivos ou direitos?
21. Há isolamento dos colegas? Individualismo?
22. Há trocas de experiências profissionais?
23. Você tem recorrido a alguém mais especializado para ajudar a dizer o que fazer?
24. Quem são os especialistas na EAD?
25. O que mais tem lhe ajudado a atuar na EAD?
  - ( ) Sua experiência como professor
  - ( ) Sua experiência no contexto da EAD
  - ( ) A ajuda de outros professores mais experientes
  - ( ) A ajuda de outros profissionais mais experientes
  - ( ) Foi aprendendo com a própria prática
26. Como é a gestão na EAD? Participativa? Efetiva?
27. Que situações ou aspectos são decididos em conjunto?
28. Qual a periodicidade das reuniões?
29. Qual o objetivo dessas reuniões? (ou assuntos tratados)
30. Quem participa dessas reuniões?
31. Você participa das reuniões? Por quê?
32. Como você vê a autonomia do professor na EAD?
33. Existe o “eu faço o que quero quando fecho a porta da sala de aula”?
34. Quais as vantagens da docência na EAD?
35. Quais as desvantagens da docência na EAD?
36. Existe uma intensificação do trabalho? Rotinização?

37. De onde vêm as pressões na EAD? Do tempo? Dos alunos? Da coordenação? Técnicos?
38. Você se depara tendo que tomar atalhos para dar conta das atividades que lhe são impostas?
39. Quanto ao seu material/apostila: é de sua elaboração?
40. Recorreu a algo pronto?
41. Qual a maior dificuldade na preparação do material?
42. Como tem planejado as aulas?
43. Quais recursos você mais utiliza? (imagens, sons, textos, vídeos, páginas web)?
44. Qual sua relação com o AVA? (medo, fascínio, amigabilidade, atinge meus objetivos pedagógicos, deixa a desejar em...)
45. Quanto às ferramentas disponíveis no AVA: sabe lidar com elas?
46. Quais as ferramentas mais utilizadas? Por quê?
47. Existe algum padrão, norma ou regra quanto a número mínimo de atividades, de vídeos, *chats*?
48. Existem metas ou prazos para respostas às atividades?
49. Existem regras quanto a número máximo de alunos por professor? Qual a realidade atual? (Quantos alunos você tem hoje ou teve na última turma?)
50. O que a coordenação espera do professor virtual?
51. Para você, quais as características de um bom professor virtual?
52. Qual a jornada de trabalho do docente virtual?
53. Como a instituição lida com as horas a mais que o professor trabalha?
54. As suas horas remuneradas são suficientes para manter em dia suas atividades e interações?
55. Você realiza atividade docente em casa? (Marcar até três alternativas)
- Sim, mais frequentemente para a educação presencial
- Sim, mais frequentemente para a educação a distância
- Sim, de forma proporcional entre educação presencial e educação a distância
- Sim, pois se não fizer isso meu trabalho acumula
- Não levo trabalho docente para casa
56. Sobre o trabalho docente realizado de sua residência pela Internet, marque TODAS as alternativas verdadeiras:

- O trabalho pela Internet NÃO ALTERA meu ESPAÇO de descanso
- O trabalho pela Internet NÃO ALTERA meu TEMPO de descanso
- O trabalho pela Internet AFETA o convívio do grupo familiar do trabalhador, mas não atrapalha em nada
- O trabalho pela Internet AFETA o convívio do grupo familiar do trabalhador, mas atrapalha pouco
- O trabalho pela Internet AFETA E ATRAPALHA o convívio do grupo familiar do trabalhador
- O trabalho pela Internet PREJUDICA o espaço doméstico do trabalhador
- O trabalho pela Internet PREJUDICA a relação do trabalhador com amigos e familiares
- O trabalho pela Internet PREJUDICA MAIS do que o trabalho docente presencial

57. Sobre espaço e tempo do professor, marque TODAS as alternativas verdadeiras:

- Com as novas tecnologias, eu acabo levando mais trabalho para casa
- Na EAD, todo lugar é lugar de trabalho, mas eu consigo delimitar bem meu ESPAÇO de trabalho com EAD
- Eu nunca uso meu ESPAÇO de descanso para trabalhos com EAD
- É mais CONFORTÁVEL realizar as atividades de EAD da minha casa do que na Instituição
- Na EAD, toda hora é hora de trabalho
- Na EAD, toda hora é hora de trabalho, mas eu delimito bem meu TEMPO de trabalho com EAD
- Mesmo quando os alunos precisam, eu só os atendo no meu TEMPO de trabalho
- Em geral, eu atendo meus alunos da EAD, não importando o lugar ou o horário que me procuram
- Em geral, eu atendo meus alunos da EDUCAÇÃO PRESENCIAL, não importando o lugar ou o horário que me procuram
- Eu nunca uso meu TEMPO de descanso para trabalhos com EAD
- Não gosto de realizar nenhum trabalho quando estou na minha casa

58. Ser professor hoje nesta instituição exige o domínio de quais tecnologias?

59. Quais são as competências/saberes essenciais ao docente virtual?

60. Você recebeu alguma preparação ou formação para o início da atividade docente virtual?
61. Existem programas de formação continuada para os docentes virtuais?
62. Quais são? Como funcionam? Você participa?
63. Como você avalia essa formação?
64. Você sente necessidade de alguma outra formação? Qual? Para quê? Como?
65. O planejamento de suas atividades nas disciplinas que ministra tem mudado de turma pra turma? Por quê?
66. Você está envolvido em pesquisas? Sua prática pedagógica tem alguma relação com essas pesquisas?
67. Como seria um professor reflexivo na EAD?
68. Na prática (Marque TODAS as alternativas verdadeiras):
- ( ) A intensificação de trabalho dos professores não tem me permitido dedicar muito tempo à reflexão sobre minha ação na EAD
  - ( ) Pelo grande acúmulo de trabalho, nunca consigo voltar aos dados deixados no ambiente de aprendizagem depois de finalizada a atividade com um turma
  - ( ) Não vejo a necessidade de voltar aos dados das turmas passadas.
  - ( ) Costumo avaliar minha disciplina através das atividades e avaliações dos alunos
  - ( ) Tenho dedicado algum tempo para AVALIAÇÃO e PESQUISA à partir dos dados deixados no ambiente virtual de aprendizagem
  - ( ) Tenho dedicado algum tempo para AVALIAÇÃO e PESQUISA à partir da minha prática como professor virtual.
  - ( ) Tenho participado de Congressos e Eventos onde tenho apresentado trabalhos de pesquisa sobre a minha prática na EAD.
69. Você me autorizaria a ter acesso à sua disciplina atual ou anteriores com o objetivo de conhecer e compreender melhor as rotinas e procedimentos na EAD?
70. Você gostaria de fazer um *chat* com os colegas pra discutirmos essas questões? Caso positivo, coloque os dias e horários mais adequados.
71. (Em caso de entrevista): Você gostaria de receber o arquivo da transcrição dessa entrevista por *e-mail*?
- ( ) Sim, quero receber a transcrição, lê-la e dar um retorno quanto à sua integridade
  - ( ) Sim, quero receber a transcrição para arquivo

( ) Não há necessidade do envio dessa transcrição

*E-mail:*

72. Você gostaria de receber uma cópia do meu trabalho final por *e-mail*? Em caso positivo, confirme o *e-mail* abaixo:

## **ANEXO II: ENTREVISTA APLICADA À COORDENADORA PEDAGÓGICA E À COORDENADORA DE UM DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO *ONLINE***

Objetivo: conhecer melhor os arranjos, fluxos, funções do modelo de EAD da IES investigada. Uma entrevista com um profissional nessa função amplia a possibilidade de se chegar a uma visão mais completa da totalidade do fenômeno estudado.

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
2. Cargo:
3. Atribuições do cargo:
4. Há quanto tempo atua na EAD? E nesse cargo?
5. Quais são seus subordinados?
6. Quais os superiores?
7. Qual sua jornada de trabalho?
8. Você tem outras atribuições ou cargos na EAD?
9. E fora da EAD? (presencial)
10. Qual a concepção de Educação a Distância dessa instituição?
11. Como você se posiciona frente a essa concepção?
12. Quem são os trabalhadores na EAD? Quais suas atribuições? (Ex: coordenação geral, de curso, pedagógica, técnicos, tutores, professores)
13. Como é o processo de seleção para docentes na EAD? Quem seleciona?
14. Quais dos critérios são mais importantes? (Enumere de 1 a 6 sendo 1 o mais importante)  
( ) Experiência na EAD,  
( ) Experiência como professor  
( ) Nível de Formação (Graduado, Especialista, Mestre, Doutor)  
( ) Relação da Formação com a área, disciplina que vai ministrar  
( ) Cursos de Formação Continuada relacionado a EAD ou a tecnologias  
( ) Outro fator: \_\_\_\_\_

15. Que caminhos o professor vai seguir ao propor oferecimento de uma disciplina à distância?
16. Existe alguma preparação ou formação para o início da atividade docente virtual?
17. Como é essa preparação? Qual o objetivo? Quem coordena ou ministra?
18. Qual o papel do professor no planejamento de sua disciplina (ele planeja o número de atividades, mídias, ferramentas, material, avaliação)?
19. Existe algum padrão, norma ou regra quanto a essas atribuições? (Ex: número mínimo de atividades, de vídeos, *chats*...)
20. Na educação a distância existem muitas atividades burocráticas a cargo dos professores?
21. Como eles têm respondido a essas atividades?
22. Existem metas ou prazos para respostas do professor às atividades pedagógicas no decorrer da disciplina? (interação no ambiente, correção de atividades...)
23. Como eles têm respondido a essas atividades?
24. Existem regras quanto a número máximo de alunos por professor? Qual a realidade atual? (Quantos alunos um professor virtual tem hoje?)
25. O que a coordenação espera do professor virtual?
26. Quais as características de um bom professor virtual?
27. Qual a jornada de trabalho do docente virtual?
28. Como você enxerga essa jornada? É adequada?
29. Como a instituição tem lidado com isso?
30. Como a instituição lida com as horas a mais que o professor trabalha?
31. Como a coordenação lida com essas horas a mais?
32. Como os professores lidam com essas horas a mais?
33. É importante que o professor trabalhe o suficiente para manter em dia suas atividades e interações mesmo que esse trabalho exceda as horas remuneradas. Como a instituição enxerga essa afirmação? Como coordenação e professores enxergam?
34. Ser professor hoje nesta instituição exige o domínio de quais tecnologias?
35. Qual o procedimento quando o professor não tem esse domínio? Existe um apoio tecnológico? Esse apoio acontece durante todo o desenvolvimento de um curso?
36. Como a coordenação vê a autonomia do professor na EAD?
37. Há um acompanhamento das ações do professor e dos alunos no desenvolvimento das disciplinas *online*?



38. O AVA é usado para acompanhar o andamento das disciplinas *online*? Como isso é feito? O que é analisado?
39. Como é a gestão da equipe de trabalho na EAD? (Diretoria, coordenação, professores)
40. Que situações ou aspectos são decididos em conjunto?
41. Qual a periodicidade das reuniões?
42. Essas reuniões são presenciais ou *online*? Se *online*, qual a tecnologia utilizada?
43. Qual o objetivo dessas reuniões? (ou assuntos tratados)
44. Quem participa dessas reuniões?
45. Existem programas de formação continuada para os docentes que estão atuando na EAD?
46. Quais são as propostas de formação continuada? (destinadas a atender as questões tecnológicas, pedagógicas, de conteúdo)
47. Como funcionam? (Formação em serviço presencial, a distância, participação em grupos de pesquisa)
48. Quais questões são mais difíceis de lidar no contexto do trabalho docente virtual? (Exemplo: participação em reuniões, remuneração, a falta de familiaridade ao uso das tecnologias, acúmulo de trabalho)
49. Quais queixas ou tensões têm chegado mais frequentemente à coordenação?
50. Como a coordenação vê o AVA? Atende aos objetivos da EAD? Tem boa aceitação pelos docentes e alunos?
51. (Em caso de entrevista): Você gostaria de receber o arquivo da transcrição dessa entrevista por *e-mail*?  
 Sim, quero receber a transcrição, lê-la e dar um retorno quanto à sua integridade  
 Sim, quero receber a transcrição para arquivo  
 Não há necessidade do envio dessa transcrição

*E-mail:*

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)