

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

TATIANE COSTA LEITE

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA E O POTENCIAL DA FORMAÇÃO
CONTINUADA: ROTAS POSSÍVEIS NAS VIAGENS PELAS
PRÁTICAS DOCENTES NA EaD**

São Leopoldo
2015

TATIANE COSTA LEITE

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA E O POTENCIAL DA FORMAÇÃO
CONTINUADA: ROTAS POSSÍVEIS NAS VIAGENS PELAS
PRÁTICAS DOCENTES NA EaD**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2015

L533d

Leite, Tatiane Costa.

Docência compartilhada e o potencial da formação continuada : rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EaD / Tatiane Costa Leite. – 2015.

127 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

"Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha."

1. Ensino à distância. 2. Professores – Educação (Educação permanente). 3. Professores – Formação. 4. Prática de ensino.
I. Título.

CDU 37

TATIANE COSTA LEITE

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA E O POTENCIAL DA FORMAÇÃO
CONTINUADA: ROTAS POSSÍVEIS NAS VIAGENS PELAS
PRÁTICAS DOCENTES NA EaD**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marie Jane Carvalho
Universidade – UFGRS

Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster
Universidade – UNISINOS

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (orientadora) – PPGEDU/UNISINOS

AGRADECIMENTOS

*Por isso é que agora vou assim
no meu caminho.
Publicamente andando
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi (o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.*

Thiago de Mello

Neste momento, agradecer é preciso, e as palavras de Thiago de Mello traduzem o que sinto, não estou sozinha. Desde os meus primeiros passos fui acompanhada por pessoas que fazem parte da minha vida, da minha constituição como pessoa e como profissional. Ainda que palavras não sejam suficientes para expressar minha gratidão, registro aqui minha singela homenagem. Obrigada, vocês tornaram a caminhada alegre e mais leve.

A Deus, pelo dom da vida! Pela graça e presença em meu viver!

Aos meus pais Neuri e Mari agradeço pelo amor incondicional, pelos valores transmitidos e por serem as bases que sustentam o meu ser. A minha tia Zica (minha segunda mãe), por estar presente para me ouvir, mesmo a distância.

Aos meus avós, primos, tios, sogra e cunhadas agradeço a compreensão pela minha ausência em muitos momentos, em especial para minha pequena Duda.

Às minha manas do coração Micheli e Fernanda, agradeço pela amizade e cumplicidade. Amo vocês!

À professora Nara Nörberg, que me incentivou e me inseriu no mundo da pesquisa, serei eternamente grata por pegar na minha mão e mostrar o caminho.

À minha querida professora Mari Forster, que me acolheu como bolsista IC e me ensinou muito mais do que fazer pesquisa, mas, sobretudo, a ser mais humana. Obrigada por abrir a porta, pelo tempo de escuta e pelo carinho. Te levo no coração!

À professora Marly, minha amiga do coração, minha amiga em Deus. Obrigada!

À Mabel, minha orientadora, lembro-me do meu primeiro contato contigo, foi no gabinete, eu estava escrevendo meu TCC e te perguntei se era certo escrever na primeira pessoa... Tu sentaste e dialogaste comigo, foi um momento muito especial! Sou grata pelas experiências que vivi contigo e com meu amigo Enio, são para toda a vida.

Às Mabeletes Marja, Josi e Camila, vocês são especiais, obrigada pela amizade, pelo carinho, pelas palavras de apoio nos momentos mais difíceis, por caminharem comigo, todas as horas do dia e da noite.

Aos meus amigos, “hermanos” Charlie, Gabriela pela acolhida e pela etnografia que juntos partilhamos.

À minha amiga Nina, por quem tenho um carinho muito especial, que desde o início sempre me apoiou, lembrando-me que tudo acontece na hora certa.

À Andréia agradeço pelo ombro amigo, por partilhar as angústias e dar-me palavras de carinho e conforto.

Aos meus queridos colegas de grupo de pesquisa Janine, Inajara, Maísa, Cris Citolin, Fabrício, Suzana, Márcia e Gildo, muito obrigada pelo carinho, abraços e pela torcida.

Aos meus colegas de mestrado, juntos aprendemos o estado da arte e constituímos um belo grupo de trabalho, obrigada e parabéns a todos nós! Um obrigada especial à Rose e à Estela: desde o primeiro dia de aula partilhamos nossos sentimentos. À Ângela pelos abraços apertados e ao Levi pela partilha acadêmica e musical. E não menos especial, à minha querida Renata, obrigada pelos estudos, pelas leituras atentas, por abrires a porta da tua vida para que eu entrasse.

Um obrigada aos professores do PPGEduc. Em especial ao Luís Henrique, Luciane, Telmo, Maura e Berenice. Tem um pouquinho de cada um neste trabalho.

À Loi, Carol, Cristina e Saionara, muito obrigada pelo trabalho realizado na secretaria do PPG, pela disposição e por todo apoio.

À professora Maria Cláudia e ao grupo de orientação, Fernanda, Miriã, Vivian, Amanda e Samanta, muito obrigada pela acolhida, pela partilha e pela escuta sensível.

À Pati Weber, obrigada pelo apoio, nossas conversas sempre foram muito produtivas no sentido profissional e pessoal. És uma pessoa muito especial.

À Unisinos, pela oportunidade de realizar o estudo, e aos colaboradores que tornaram possível a consolidação dessa pesquisa.

À professora Mari Jane, por ter aceito o convite para compor a banca de avaliação, agradeço pelas ricas contribuições.

Ao professor Ednaldo, agradeço pela oportunidade de realizar o Estágio de Docência no Curso de Educação Física e de poder aprender e me aproximar mais da minha formação inicial.

E, por fim, ao meu amado Rodrigo, que aceitou de coração caminhar de mãos dadas comigo, sem medir esforços. Agradeço por todo amor, compreensão, paciência, carinho e cuidado. Essa conquista é nossa!

“Necessário conhecer nossa história e esgotar, sem medo, o reconhecimento das nossas condições presentes. Mas, quando largamos visualizar nitidamente como gostaríamos de ser e de viver, quando colocarmos para nós um projeto de futuro, nesse momento, nosso presente começará a mudar. Afinal, a caminhada para o que virá se faz agora”.

João-Francisco Régis de Moraes, upud Brandão, 2003

“...quando se faz uma escolha, algo fica para trás, não por ser pior, ou melhor, mas porque se fez necessária a escolha”.

Mari Forster

RESUMO

Este estudo buscou investigar as práticas docentes de professores e tutores da modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A questão que orientou a pesquisa foi compreender se é possível um processo de articulação entre professores e tutores na direção de uma docência compartilhada. Teve como principais objetivos: (1) Entender como os professores e os tutores percebem o trabalho que desenvolvem na EaD e quais experiências são mais significativas nesse contexto. (2) Compreender como caracterizam as funções de cada um no processo de EaD, identificando aproximações e possíveis tensões presentes no trabalho que realizam. (3) Identificar quais saberes mobilizam ou seria necessário mobilizar para uma docência compartilhada. (4) Analisar se há impactos da área disciplinar do curso nas formas de organização e nas relações que caracterizam cada curso. A metodologia, baseada nos princípios da pesquisa qualitativa, utilizou-se da triangulação de dados oriundos das entrevistas semiestruturadas e de documentos institucionais. Autores como Belloni (2009), Bogdan e Biklein (1994), Cunha (2005, 2006, 2010), Damiani (2008), Imbernón (1997), Kenski (2013) e Sennett (2012) auxiliam a teorização do estudo. Contou com a participação de sete professoras, sendo quatro do curso de Pedagogia e três do curso de Administração. Participaram também seis tutores, três de cada curso. Os dados revelaram a importância de promover o diálogo entre todos os envolvidos no processo para anular ou diminuir a segmentação das tarefas na EaD. O trabalho colaborativo e a docência compartilhada são destacados como fatores que podem contribuir para o trabalho e para a formação continuada. O reconhecimento da emergência da formação continuada aparece como fator preponderante para o desenvolvimento do trabalho docente.

Palavras-chave: Docência compartilhada. Formação continuada na EaD. Educação a distância.

ABSTRACT

This study searched to investigate the teaching practices of teachers and tutors of mode of Distance Education (EaD) of the Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). The question that guided the research was to understand whether is possible a process of coordination between teachers and tutors towards a shared teaching. Had as main objectives: (1) To understand how teachers and tutors realize the work they do in EaD and which experiences are most significant in this context. (2) To understand how to characterize the functions of each in the EaD process, identifying approaches and possible tensions present in their work. (3) Identify which knowledge mobilize or would be deployed to a shared teaching. (4) To analyze whether there impacts of the subject area of the course in the forms of organization and relationships that characterize each course. The methodology, based on the principles of qualitative research, used the triangulation of data from semi-structured interviews and institutional documents. Authors such as Belloni (2009), Bogdan and Biklein (1994) , Cunha (2005, 2006, 2010) , Damiani (2008), Imbernón (1997), Kenski (2013) and Sennett (2012) help the theorizing of the study. Counted with the participation of seven teachers, four of the Pedagogy course and three of the Administration course. Participants are also six tutors, three on each course. The data revealed the importance of promoting dialogue between all those involved in the process to prevent or reduce the segmentation of tasks in EaD. The collaborative work and shared teaching are highlighted as factors that may contribute to the work and continuing education. The recognition of the emergence of continuing education appears as a major factor for the development of teaching.

Keywords: Shared teaching. Continuing education in EaD . Distance education.

RESUMEN

Este estudio buscó investigar las prácticas de enseñanza de los profesores y tutores de la modalidad de Educación a Distancia (EaD) de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). La pregunta que orientó la investigación fue comprender si es posible un proceso de coordinación entre los profesores y los tutores hacia una enseñanza compartida. Tuvo como objetivos principales: (1) Entender cómo los profesores y tutores se dan cuenta del trabajo que realizan en la EaD y cuales experiencias son más significativas en este contexto. (2) Comprender cómo se caracterizan las funciones de cada uno en el proceso de la EaD, identificando acercamientos y posibles tensiones presentes en su trabajo. (3) Identificar cuales conocimientos movilizan o lo serian necesarios movilizar para una enseñanza compartida. (4) Analizar si hay impactos de la materia del curso en las formas de organización y relaciones que caracterizan a cada curso. La metodología, basada en los principios de la investigación cualitativa, se utilizó la triangulación de los datos de las entrevistas semi-estructuradas y documentos institucionales. Autores como Belloni (2009), Bogdan y Biklein (1994) , Cunha (2005, 2006, 2010), Damiani (2008), Imbernón (1997), Kenski (2013) y Sennett (2012) ayudan a teorizar el estudio. Contó con la participación de siete profesores, cuatro del curso de Pedagogía y tres del curso de Administración. Participaron también seis tutores, tres en cada curso. Los datos revelaron la importancia de promover el diálogo entre todos los implicados en el proceso para evitar o reducir la segmentación de tareas en la EaD. El trabajo colaborativo y la enseñanza compartida se destacan como factores que pueden contribuir al trabajo y la educación continua. El reconocimiento de la urgencia de la educación continua aparece como un factor importante para el desarrollo de la enseñanza.

Palabras clave: Docencia compartida. La educación continua en la EaD. La educación a distancia.

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

AA – Atividade Acadêmica

EaD – Educação a Distância

PPP – Projeto Político Pedagógico

RM - Software de Gestão

RAF - Relatório de Aprovação e Frequência

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1 – Características da docência: orientada para o ensino e orientada para a aprendizagem.....</i>	<i>52</i>
<i>Quadro 2: Fórum de discussão da Comunidade de tutores.....</i>	<i>106</i>

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Fluxo de trabalho na EaD: etapas e responsáveis</i>	<i>61</i>
---	-----------

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	13
APRESENTANDO A ROTA.....	15
1 DIÁRIO DE BORDO.....	18
1.1 O processo de planejamento das atividades acadêmicas da modalidade EaD na UNISINOS.....	22
2 CHECKLIST: VERIFICAR E PARTIR.....	26
3 COMPANHEIROS DA VIAGEM: PREPARANDO AS MALAS.....	34
3.1 Conhecendo o território – EaD.....	34
3.1.1 Tensionamentos conceituais da função docente na EaD: professor/tutor.....	38
3.2 Docência no ensino superior: o que sustenta a viagem?.....	43
3.3 A formação de docentes para o ensino superior em EaD.....	45
3.3.1 As TIC na ação e na formação docente: possibilidades e desafios.....	50
3.4 Docência compartilhada: a bússola da viagem.....	56
4 PASSO A PASSO NA CONSTRUÇÃO DO MAPA.....	60
4.1 Delineando o caminho da pesquisa.....	60
4.2 O contexto.....	61
4.3 Os instrumentos que carreguei na mochila e os colaboradores que tornaram possível o percurso.....	63
4.3.1 Características dos entrevistados: quem foram os viajantes.....	66
4.4 Paisagens e descobertas: análise e interpretação dos dados.....	68
5. “NÃO É UM OBA OBA! TÁ TUDO CERTO, TUDO PRONTO!”: É PRECISO PLANEJAR A VIAGEM.....	71
5.1 Desafios e dificuldades do planejamento para EaD: a releitura dos mapas.....	75
5.2 Aspectos da formação e construção da Atividade Acadêmica no <i>Moodle</i> : novos sinais de trânsito.....	80
6. PRÁTICA DOCENTE: A EXPERIÊNCIA VIAJANTE DE PROFESSORAS E TUTORES.....	83
6.1 Antes e depois da experiência em EaD: caminhos que se cruzam.....	83
6.2 Tempo e espaço do trabalho docente: articulando rotas.....	86
6.2.1 Outras dificuldades geradas pelo espaço: os percalços da viagem.....	89
6.3 Percepções de si e do outro na ação docente: reconhecendo os lugares.....	91

6.3.1 Tutor é professor? É preciso ter um guia na viagem? Ou alguém para carregar a mala?	95
7. PROFESSOR E TUTOR: PARTILHANDO A ROTA.....	101
7.1 Formação continuada	105
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINAL DA VIAGEM	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE I - Roteiro para entrevista com professores	122
APÊNDICE II - Roteiro para entrevista com tutores	123
ANEXO I - Aprovação comitê de ética.....	124
ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	125
ANEXO III	126

APRESENTANDO A ROTA

Manhã bem cedo. Outro dia. Hora de partir. Não há caminhos. Precisamos abri-los. Nossas picadas a facão não nos levarão longe. Mas por elas é preciso começar. Terminaremos junto a águas que deságuam em algum rio; e os rios levam ao mar, aos mares. [...] Navegar é preciso! (MARQUES, 1997 p.33).

Início com a citação de Mário Osório Marques para apresentar a dissertação, os objetivos e os caminhos que escolhi, ou que me escolheram para desenhar essa rota.

Este estudo objetivou investigar as práticas docentes de professores e tutores da modalidade de Educação a Distância da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A principal questão que orientou a pesquisa foi, compreender como professores e tutores se articulam para realizar a docência na Educação a Distância. O estudo procurou atingir os seguintes objetivos:

- Entender como os professores e os tutores percebem o trabalho que desenvolvem na EaD e quais experiências são mais significativas nesse contexto.
- Compreender como caracterizam as funções de cada um dos autores¹ no processo de EaD, identificando aproximações e possíveis tensões presentes no trabalho que realizam.
- Identificar quais saberes mobilizam ou seria necessário mobilizar para uma docência compartilhada.
- Analisar se há impactos da área disciplinar do curso nas formas de organização e nas relações que caracterizam cada curso.

A dissertação está organizada em capítulos, apresentados a seguir. No primeiro capítulo, *Diário de Bordo*², reflito a partir da minha memória pedagógica, mostrando como as experiências pessoais e profissionais inquietaram-me e como cheguei ao objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, *Checklist: verificar e partir*, faço uma revisão da literatura, apresentando as pesquisas desenvolvidas na área e procurando articular com a proposta do estudo que é apresentada ao final do capítulo, incluindo o problema de pesquisa.

¹ Professores e tutores.

² Adoto o itálico para ressaltar palavras e expressões às quais quero dar um sentido particular e também para destacar estrangeirismos.

Adentrando o campo teórico, no terceiro capítulo, *Companheiros de viagem*, explicito o referencial que sustenta o estudo, as definições dos conceitos de formação, função docente e como o professor e o tutor estão envolvidos no processo de docência da EaD. Nesta parte do estudo, procurei compreender e contextualizar a EaD na contemporaneidade e entender as influências das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na educação e na formação docente.

No quarto, *Passo a passo da rota*, exponho o delineamento da pesquisa e as escolhas metodológicas, incluindo a contextualização do espaço e os colaboradores da pesquisa empírica. Anuncio, ainda, os propósitos da análise e interpretação dos dados.

Iniciando o processo de análise dos achados no capítulo cinco, “*Não é um oba oba! Tá tudo certo, tudo pronto!*”: *é preciso planejar a viagem*, analiso o processo de planejamento de uma Atividade Acadêmica, através das experiências das professoras do Pedagogia e de Administração.

No capítulo seis, *Prática docente: a experiência viajante de professoras e tutores*, olho para o desenvolvimento da Atividade Acadêmica na perspectiva de professoras e tutores, suas concepções sobre EaD e as experiências que os constituem nos seus espaços de trabalho.

A relação entre professores e tutores é analisada no capítulo sete, *Professor e tutor: partilhando a rota*, onde busco identificar as possibilidades de uma docência compartilhada e esta como elemento de formação continuada e desenvolvimento profissional docente.

Para finalizar apresento algumas considerações sobre o estudo e como cheguei ao final da rota.

Nos títulos dos capítulos, uso metáforas relacionadas com uma paixão pessoal: viajar. Com as experiências das viagens, aprendi um processo de organização, planejamento e registro, que me inspirou durante a escrita deste projeto. Por isso, cada capítulo leva no título uma marca vivenciada em viagens. O curso de Mestrado é a *rota* que me leva para frente, que significa, ressignifica e transforma. Posso dizer que as vivências e as experiências do mestrado têm me possibilitado afinar o olhar para as questões da educação e me mostrado que o questionamento é capaz de estimular movimentos. Algumas questões me impulsionaram por essa *rota* e, através delas, intenciono deixar uma contribuição para a formação dos professores que atuam na educação a distância.

É interessante destacar também que, no início de alguns tópicos, apresento excertos retirados de revistas *online*, relacionados ao tema da dissertação, com a intenção de dar

visibilidade e convidar o leitor a refletir sobre o que é dito e pensado sobre a EaD, gerando diferentes opiniões, embasadas tanto no conhecimento científico quanto no senso comum. Esses excertos não farão parte do material de análise da pesquisa, mas são utilizados para contextualizar e introduzir o assunto do texto.

1 DIÁRIO DE BORDO

Certa vez, ouvi de uma pessoa, de quem gosto muito, que viajar era uma forma muito prazerosa de obter conhecimento e cultura; viajando algumas vezes, pude constatar que isso é possível, mas percebi também que é uma forma de nos aproximarmos das pessoas, partilhar momentos da vida, juntar o novo na bagagem e ressignificar o *já sabido*. Refiro-me, aqui, àquela viagem exploratória em que deixamos de lado o medo e nos entregamos à aventura, para perceber a essência e a riqueza nas coisas mais simples. Pode ser aquela em que percorremos quilômetros de distância como também aquela em que, esquadrinhando as linhas de um bom livro, nos permitimos ir além. Nos últimos anos, tive algumas experiências que me tornaram uma apaixonada por viajar, e para cada viagem que faço adoto a prática do diário de bordo. Nele, faço o relato de cada ideia, intenção de trajeto, desde o planejamento do percurso até o retorno. Apesar de ser para o mesmo lugar de origem, nunca o retorno acontece da mesma forma. A dissertação, que agora delineio, é para mim uma das viagens mais significativas da minha vida, que, desta vez, provavelmente, não terá um final previsível mas, a partir dele, sei que seguirei em frente para novas viagens. Inspirada em Zago (2003, p.307-308), pesquisar

é um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração.

Diário é também uma das ferramentas utilizadas na educação a distância, e uma das formas de seu uso é o registro dos anseios, das dificuldades e das conquistas durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, nomeio o capítulo *Diário de bordo* na intenção de registrar/relatar um pouco da memória, das vivências que tive, das idas e vindas que me aproximaram do tema de pesquisa. Quem sou, de onde falo, em que espaço estou inserida e o que pretendo serão os aspectos constitutivos deste capítulo.

A docência sempre me despertou atenção. Minha primeira aproximação/experiência com esse campo aconteceu no período de (2000-2001), em que fui prenda³ de um Centro Tradicionalista Gaúcho (CTG) de Novo Hamburgo/RS. Enquanto participante desse centro, envolvi-me em um projeto social em uma escola municipal da cidade. Com uma turma de alunos que frequentavam da 1ª à 4ª série, trabalhei as danças tradicionais e a história do Rio Grande do Sul. Mesmo sem ter o título de professora, as crianças me chamavam de *profe*, e isso era música para os meus ouvidos, fazendo com que me sentisse realizada. Envolvia-me com aquela comunidade, tinha um sentimento bonito por aqueles alunos, o qual era recíproco. E sei que aquelas pequenas práticas faziam diferença na vida daquelas crianças, pois o retorno vinha do contentamento das famílias e também dos professores da escola, que me apoiavam em todos os momentos. Em 2004, atuei como voluntária no projeto Escola Aberta para a Cidadania, na cidade de São Sebastião do Caí/RS, desenvolvendo atividades de dança e de ginástica artística.

Por motivos familiares, fui estimulada a realizar, no ensino médio, o curso técnico em eletrotécnica, o qual poderia oferecer mais retorno financeiro. De fato, por um bom tempo essa condição se deu e foi muito bom, auxiliando-me a pagar meu curso de graduação de Licenciatura em Educação Física na UNISINOS, onde encontrei a realização pessoal e profissional que não tive como eletrotécnica. Quando optei e decidi-me por ingressar no curso de Educação Física, não tinha dúvidas de que eu queria atuar na escola; a paixão e o desejo por algumas culturas corporais do movimento e a fascinação pela profissão foram elementos fundamentais na minha decisão.

Durante a graduação, tive aproximações com diversas áreas de conhecimento, além das disciplinas curriculares do curso. Através de monitorias, em que auxiliava os professores, fui aprofundando-me nos assuntos relativos à Licenciatura em Educação Física, pois muitas vezes as dúvidas dos meus colegas eram também as minhas. Assim, cheguei a uma monitoria que me proporcionou maior reflexão sobre a minha trajetória após a graduação: a de *preparadora física* de uma equipe de tênis infantojuvenil. O trabalho foi muito gratificante. Foram dois anos de trabalho (2009-2010), período no qual planejava as aulas em conjunto com os técnicos da modalidade, conforme a necessidade dos atletas. Em alguns momentos, precisava pensar em um trabalho diferenciado para um ou outro tipo de aluno, a fim de manter

³ Na cultura do Estado do Rio Grande do Sul, prenda é a mulher que faz par com o peão nas danças típicas e que frequenta o Centro Tradicionalista Gaúcho.

todos no mesmo nível e ritmo. Essas experiências ocorreram em paralelo ao trabalho que mantinha como eletrotécnica em uma empresa.

Ao final do curso, chegando aos estágios obrigatórios, resolvi deixar o trabalho de eletrotécnica para dedicar-me à docência. Nesse período, também assumi outras atividades ligadas à educação que contribuíram para meu desenvolvimento. Primeiramente, ingressei em um grupo de pesquisa como participante/ouvinte, e logo tive a grande oportunidade de receber uma bolsa de Iniciação Científica na modalidade UNIBIC, sob a orientação da professora Mari Margarete dos Santos Forster, no projeto intitulado *Formação de professores: influências na/da escola*. Essa experiência oportunizou aprendizagens significativas e uma aproximação com o conhecimento teórico-prático do campo investigativo da formação continuada de professores.

No meu primeiro ano de docência (2012), deparei-me com situações que penso serem compartilhadas por outros colegas em início de carreira. Meu sonho sempre foi atuar na escola, entretanto as dificuldades de ingressar nesse espaço de trabalho foram muitas. Além desses impasses, acompanhava-me também a angústia de ainda não estar alocada em um espaço de trabalho permanente e nele poder constituir-me como docente e construir minha história e um trabalho progressivo. Surgiu, então, a oportunidade de trabalhar com projetos de contraturno no Programa Mais Educação. Sem outra opção, em início de docência, aceitei. Contudo foi difícil compreender como iria constituir minha profissionalidade e reconhecer-me em um espaço que é singular, já que eu estava inserida na escola através de um projeto por muitos visto com preconceito. Seria posteriormente reconhecido como experiência docente? Muitas perguntas me acompanhavam, mas, como diz Larrosa (2002), “as experiências que são efetivas são as que nos passam e tocam”; as vividas por mim me tocaram. Apesar dos enfrentamentos, fui envolvida, também, por bons sentimentos e alegria, porque, para os alunos, fui a professora e pude fazer algo para contribuir na educação de, pelo menos, alguns.

O grupo de pesquisa *Formação de professores e práticas pedagógicas*, do qual ainda faço parte, é um espaço de partilha onde continuo aproximando a teoria da prática. Durante a experiência na escola anteriormente relatada, pude, em uma atividade paralela com o grupo de pesquisa, ressignificar as aprendizagens em curso, no ambiente onde aprendia a ser professora, a escola municipal no Projeto Mais Educação. A aproximação com a pesquisa apresentou-me novos horizontes e possibilidades antes não vislumbradas, incluindo a

preocupação com a qualidade da educação. Muitos elementos da pesquisa associados à minha experiência motivavam-me a buscar e pesquisar mais sobre formação de professores.

O desejo era estar na escola e pesquisar a formação de professores; era o que me mobilizava, mas, assim como nas viagens, embora sempre planejadas, em alguns momentos percorremos por outras estradas. A vida – na qual temos objetivos, mas não o controle absoluto da direção – nos conduz para caminhos que muitas vezes não estavam no roteiro.

Iniciando um novo caminho, em 2012, cursei uma Especialização em Prática Docente no Contexto Universitário, na Universidade Feevale em Novo Hamburgo/RS, na modalidade totalmente a distância. Foi um desafio muito grande, pois eu não via com *bons olhos* a EaD. Essa experiência como discente oportunizou-me limpar as lentes com as quais olhava para essa modalidade de ensino, desmitificando alguns conceitos integrantes do processo de desenvolvimento da EaD. Percebi que o processo vai além de uma interação e da troca de informações *online*. Compreendi que a proposta talvez não seja adequada para todos, pois é preciso ter algumas características para o ensinar e aprender a distância e, como toda área de ensino, há questões a serem analisadas com atenção. Todavia trata-se, sim, de uma forma efetiva de construção do conhecimento.

Essa vivência foi me conduzindo para outros caminhos, para além da escola, que até então era meu objetivo. Mantive, porém, a constante preocupação com a formação e despertei-me para algumas curiosidades e inquietudes para buscar conhecer e compreender melhor como se dá a formação de professores para o ensino a distância e como efetivam-se as práticas pedagógicas nesta modalidade. Essa foi a primeira intenção para o trabalho de conclusão de curso da especialização. Porém, ao iniciar as leituras, deparei-me com uma dificuldade quanto à docência na EaD, direcionando o estudo para as questões acerca da *função docente* que envolve o professor/tutor. Quem são essas pessoas, como atuam e desenvolvem um trabalho a várias mãos? Como esses profissionais são preparados para atuar na EaD? Como essa formação acontece?

A partir de análise documental, percebi que no campo da educação a distância existem tensionamentos conceituais-práticos que precisam ser aprofundados com atenção, por traduzirem-se em práticas pedagógicas nem sempre condizentes e favorecedoras de boas relações de ensino e aprendizagem. É preciso, especialmente, definir melhor o papel que cada um – professor, autor/professor, coordenador/professor, ministrante/tutor – ocupa nesse espaço. Os achados desse trabalho conduziram-me a outros questionamentos, como: tutor é

professor? Estamos frente a um processo de ressignificação da docência na modalidade a distância? Como a formação continuada pode acontecer entre esses pares? Essas foram as primeiras questões que me inquietaram e conduziram a continuar pesquisando sobre esse tema no mestrado.

Ainda com o curso de especialização em andamento, no segundo semestre de 2012, recebi um convite para planejar, junto com as professoras Marly Mallmann e Mari Forster⁴, a Atividade Acadêmica *Teorias e saberes do currículo*, do Curso de Pedagogia que está em implantação gradativa desde 2013/1, na modalidade a distância, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Para facilitar a compreensão, passo a relatar um pouco do processo de planejamento das atividades para EaD e como acontece a educação a distância na UNISINOS. Esta etapa é importante, pois a partir da vivência desse processo é que surgiram alguns questionamentos que dão origem a este projeto de dissertação.

1.1 O processo de planejamento das atividades acadêmicas da modalidade EaD na UNISINOS

No formato de EaD da UNISINOS, a oferta das Atividades Acadêmicas (AA) é bimestral, distribuída em 30h, desenvolvidas em nove módulos/aula. Os conteúdos são trabalhados em sete módulos com a utilização de ferramentas que possibilitam comunicação síncrona através *webconferência* e *chat*, e comunicação assíncrona através de videoaula, fóruns de discussão, diário e glossário.

Cada módulo é composto pelas competências a serem trabalhadas, orientações específicas das atividades e sistematizações que serão desenvolvidas. Inclui, ainda, o material de motivação para o estudo, materiais de estudo específicos do módulo, orientações e enunciado para a realização da atividade que pode ser desenvolvida com fóruns, envio de arquivos e texto colaborativo, além das ferramentas já citadas anteriormente. Materiais complementares e um espaço reservado para a interação da turma também são itens que compõem o módulo. Os módulos de um a sete constituem o GA⁵. O módulo oito é reservado

⁴ Professoras do curso de Pedagogia na modalidade presencial, planejaram a atividade para a modalidade em EaD do curso que seria implantado no ano seguinte. Eu apenas fui colaboradora do processo de planejamento, sem vínculo algum com a instituição.

⁵ GA corresponde a 30% do grau final. Consolida os resultados de avaliações realizadas a distância até a sétima semana do período letivo de 30h e até a 16ª semana do período letivo de 60h.

para síntese e esclarecimentos de dúvidas para a prova GB⁶, e o nove é reservado a esclarecimentos de dúvidas para a prova do GC⁷. As provas de GB e GC são realizadas de forma presencial, conforme o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e Resolução do Consun⁸ nº 47/2011.

Algumas AA são desenvolvidas em 60h durante todo o semestre. Também ocorrem no decorrer de nove módulos/aula, porém cada módulo/aula tem o tempo de duas semanas.

O planejamento das atividades que foram ao ar no primeiro e segundo semestres de 2013 teve início em 2012/2. Para cada atividade foi produzida a comunidade⁹ dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle¹⁰ e um livro elaborado pelos professores do curso. Os professores planejaram as atividades e a forma de avaliação em um roteiro predefinido pela *fábrica*¹¹ que elabora a comunidade no ambiente virtual. Os recursos educacionais pensados pelos professores também são elaborados pela *fábrica*. Durante esse processo, professor e *fábrica* permanecem em um diálogo, discutindo e complementando os artefatos que compõem a comunidade, até a sua conclusão e validação pelo professor.

Ao iniciar o processo de planejamento, algumas ações foram tomadas pela coordenação do curso e pela coordenação pedagógica da EaD. Para compreender como seria esse trabalho de criação do livro e da comunidade dos professores, houve reuniões e capacitação para familiarização com as tecnologias digitais utilizadas na EaD. Nas capacitações, foram apresentadas a plataforma Moodle e as ferramentas para utilização e desenvolvimento das aulas, além dos meios de comunicação síncrono e assíncrono. Tivemos, ainda, conhecimento das possibilidades de elaboração de objetos de aprendizagem (OA), estimulando as possibilidades de provocar a motivação para os estudos e a aprendizagem dos alunos. Cabe salientar que a avaliação da aprendizagem precisa se constituir em um processo sistemático, continuado e cumulativo que propicie o acompanhamento do desempenho progressivo do aluno em relação às competências e aos conhecimentos desenvolvidos em cada AA (Consun, nº 47/2011).

⁶ GB corresponde a 70% do grau final. Expressa os resultados de avaliação presencial obrigatória, realizada na oitava semana do período letivo de 30h e na 17ª semana de período letivo de 60h.

⁷ GC – Substitui ou recupera exclusivamente o GB correspondendo a 70% do grau final. É obrigatoriamente presencial na semana após o GB ou através de solicitação de data especial com a devida comprovação da necessidade.

⁸ Conselho Universitário da Unisinos.

⁹ Comunidade é a locação da Atividade Acadêmica dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

¹⁰ Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pela Unisinos.

¹¹ Fábrica é o setor onde os designers criam as comunidades passo a passo no ambiente virtual de aprendizagem.

Houve também encontros com a TV UNISINOS para nos familiarizarmos com o processo das gravações das videoaulas que, via de regra, são duas: uma para apresentação da AA e outra no decorrer do bimestre, se o professor achar pertinente. A primeira gravação normalmente é feita somente pelo professor; na segunda, o professor pode ter convidados, que foi a escolha que fizemos na AA de Teorias e Saberes do Currículo.

Como havia sido aluna de um curso nessa modalidade, conforme já relatado, conhecia muitas ferramentas. Entretanto, para mim, o mais difícil foi apropriar-me do conteúdo, já que minha origem é a Educação Física e eu pouco circulava pelos conteúdos trabalhados na Pedagogia. Mas, como estava desenvolvendo um estágio com uma professora que trabalhava com essa atividade na modalidade presencial, fizemos uma parceira. Enquanto, aos poucos, apropriava-me do conteúdo, empenhava-me fortemente em como trabalhar com ele na comunidade e quais os melhores recursos para efetivar o ensino. No caso dos demais professores, no entanto, em geral a dificuldade foi na apropriação das especificidades da EaD e de como trabalhar todo o conteúdo em sete semanas. Registre-se que esses profissionais já atuavam no ensino presencial, em que as aulas acontecem em 19 semanas. Nada impede que o professor da modalidade presencial atue na EaD, mas os estudos e as experiências evidenciam que é importante pensar em uma formação voltada para o ensino a distância, ou seja, olhar a EaD com suas potencialidades, especificidades e necessidades.

Na sequência desse trabalho, já em 2013, no mesmo momento em que ingressei no mestrado, fui selecionada para atuar como tutora presencial do curso de Pedagogia na UNISINOS. Essa atividade possibilitou-me uma aproximação maior com o processo de EaD e de perceber como ele vem se expandindo, não só nessa instituição, mas em todo país. Tal crescimento pede que olhemos com muita atenção para as questões pedagógicas e de formação, para ocuparmos um lugar de reconhecimento de ensino e não sermos apenas mais um a ofertar EaD.

Partindo dessas experiências como aluna e atualmente como tutora, tenho a curiosidade de olhar para a formação desses professores e tutores no contexto da UNISINOS. Frente ao crescimento de demanda, questiono: há preocupação com a formação continuada? Como a universidade tem contribuído, e pode continuar a fazê-lo, para a formação docente e a docência entre esses pares na EaD? Que processos de formação poderiam favorecer a ação pedagógica articulada entre professores e tutores em cursos de EaD, com vistas à sua organicidade?

Falar em formação implica falar na formação que faz sentido para quem vive, independentemente do lócus em que vive; “[...] da experiência de cada um e de todos, vivida como experiência de efetiva formação, de efetivo desenvolvimento pessoal e profissional. (FORSTER, 2011, p. 241)”.

Inspirada nas palavras de Forster, creio que possa, com esta investigação, encontrar algumas pistas e contribuir para a compreensão do campo da EaD e com as próprias experiências dos que hoje vivem esse processo; ouvir os que atuam e, a partir de suas vozes, favorecer uma oportunidade de reflexão e de aprendizado, da qual resulte um crescimento coletivo, repercutindo na qualidade da educação superior.

2 CHECKLIST: VERIFICAR E PARTIR

Os estudos realizados acerca da temática da formação docente na educação a distância apresentam diferentes abordagens. Alguns apresentam como foco a formação do docente com relação ao uso das tecnologias e a inserção das TIC na educação. É o caso de Santos (2008), em sua dissertação *Um estudo sobre quem é o professor que se disponibiliza participar de atividades de EaD*, na qual investigou as características dos professores interessados em atuar na educação a distância. Descreveu as etapas da capacitação dos professores (diversas áreas) para desenvolvimento de material didático e tutoria. Fez, ainda, um levantamento das expectativas, dúvidas e dificuldades enfrentadas pelos professores. O objetivo principal foi identificar a relação dos professores com a tecnologia, apresentada como um desafio à educação. Com o crescimento da EaD, a autora considera importante a apropriação de conceitos e práticas que envolvem essa modalidade, bem como a apropriação das tecnologias. Em sua pesquisa, conseguiu detectar algumas características dos professores durante o processo de capacitação, porém não delineou o perfil desses profissionais. Também voltado para os saberes tecnológicos, Lopes (2012), em sua dissertação *Do ensino presencial para a docência em EaD: a perspectivas dos professores*, procurou compreender os desafios dos professores na mudança da atuação presencial para a modalidade a distância.

Essas pesquisas são exemplos de estudos da área que têm foco voltado às dificuldades enfrentadas pelos docentes na inserção e na adaptação no uso das tecnologias. Para além dos desafios referentes ao uso das TIC, os professores também se deparam com outras dificuldades, tais como pensar a metodologia e a estrutura para uma atividade totalmente a distância. Depois de planejar, cabe indagar: como essa aula vai ser desenvolvida no espaço virtual, para manter o compromisso com a aprendizagem, tal como na modalidade presencial, como já estamos habituados?

Na busca de estudos sobre a *docência na educação a distância* e a *função docente*, cheguei a algumas dissertações e teses que problematizam a figura do tutor. Buscam compreender quem são esses profissionais, como desenvolvem seus trabalhos e como têm sido suas trajetórias, apontando as dificuldades enfrentadas. Em algumas pesquisas, como nos achados de Silva (2009), por exemplo, os sujeitos pesquisados desempenham uma função que não os caracteriza como tutores. Registram precariedades na sua função, além da desvalorização profissional. Arriada (2012) analisa a sua própria prática pedagógica enquanto

tutora em EaD no curso de Pedagogia. Também na direção de investigar a função do tutor, a partir da própria prática e do grupo em que se insere, Ziede (2008) analisou a construção da função dos tutores no âmbito do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi um trabalho realizado em parceria com os professores e com a formação continuada. Schiller (2001), na dissertação *Ser tutor: percepções de sua prática na EaD*, procurou compreender como os tutores do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Santa Catarina percebem o próprio trabalho e como tal trabalho é percebido pelos professores do referido curso. Os resultados apontaram a atuação do tutor como educador, com práticas que o aproximam da docência, exercida com especificidades diferentes daquelas da docência presencial. A transformação do conceito Professor Coletivo, como aquele que compreende a necessidade do trabalho em rede e percebe o vínculo que um possui sobre a atuação do outro para a prática de atuação dos tutores, mostra-se parcialmente tangível e sinaliza para a busca de um novo entendimento sobre a docência, que se caracterizaria pelo espírito coletivo (SCHILLER, 2011).

Esses estudos sobre a formação do tutor vêm ao encontro da minha proposta de pesquisa, pois os registros das experiências vividas por esses profissionais podem contribuir com a reflexão sobre a prática e a formação dos professores e tutores que atuam nos cursos de Pedagogia e de Administração da UNISINOS, que se constituem no meu objeto de pesquisa.

Szulczewski (2013) pesquisou as *Formas de ser professor na EaD: práticas que contam de si*, ancorada nas ideias de Michel Foucault, e teve o foco na constituição do professor do ensino superior que atua ou já atuou na EaD. A autora explorou o conceito de governamentalidade e, como constituintes desta, governo e subjetivação. A pesquisa mostrou que cursos de formação tecnológica constituem uma aleturgia¹² necessária para que os professores sintam-se capacitados para tal modalidade de educação. Nesse processo, contudo, há uma rede discursiva que muitas vezes dificulta inovações no campo, em razão de ainda estar muito balizada pela educação presencial. Partindo dos achados desse estudo, poder-se-ia pensar nos professores do curso de Pedagogia da UNISINOS, que até então atuavam no ensino presencial e hoje trabalham também na modalidade a distância. Os tutores, na sua maioria, também vêm de outras experiências presenciais como docentes. Alguns têm conhecimento na EaD como alunos. Como se percebem nessa nova experiência? Na situação

¹² “A aleturgia seria, etimologicamente, a produção da verdade, o ato pelo qual a verdade se manifesta” (FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 9 e 30 de janeiro de 1980. RJ: Achiamé, 2011).

em que se encontram os professores e tutores, quais são as maiores dificuldades com que estão se deparando? A tecnologia é a maior *pedra no sapato*? Está acontecendo uma transposição do presencial para a EaD? Como essas dificuldades podem ser trabalhadas a fim de que essa modalidade possa produzir inovações próprias e consolidar-se?

Nessa perspectiva, trago ainda a dissertação de Bezerra (2010) – *Docência em educação a distância: tecendo uma rede de interações* – que teve como finalidade refletir sobre o debate da docência na EaD *online*. O foco foram as interações construídas na cadeia de docentes de uma mesma disciplina, oferecida em um curso de graduação a distância, em uma instituição pública de ensino superior no estado de Pernambuco. Conclui a autora que, em alguns cursos *online*, os docentes vêm aprendendo a compartilhar sua prática, construindo estratégias para solucionar conjuntamente problemas comuns. Isso faz parte, segundo ela, do que podemos chamar de docência compartilhada.

Essa docência compartilhada pode se mostrar como um item a favor da formação continuada, podendo vir a qualificar o trabalho dos docentes que atuam na EaD? Antes, porém, parece importante compreender quem são os participantes dessa docência. As pesquisas citadas têm mostrado um tensionamento do sentido da docência. Se quem exercita a docência culturalmente é professor, que espaço irá ocupar o tutor? Em geral, os estudos apresentam o tutor como principal agente do ensino a distância; em alguns espaços, identificam-no como docente, noutros não. Está claro que essa figura faz parte desse processo, embora não esteja claro seu verdadeiro papel. Inexiste um documento, uma política definida que o caracterize como docente. Por isso, ficam muitas dúvidas quanto à identidade do profissional que atua nessa modalidade.

Lapa e Pretto (2010) fazem uma crítica ao descaso que se faz à função docente na EaD, no artigo *Educação a distância e precarização do trabalho docente*. Os autores afirmam que a disseminação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem unificado o entendimento do trabalho docente na educação a distância, partindo da concepção de que essa modalidade de ensino anuncia uma educação de massa e a redução do trabalho docente. A função é distribuída em diferentes papéis, professor e tutor, muitas vezes enquadrados como bolsistas e, assim, não recebendo o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. A falta de legislação regulamentadora e asseguradora dos direitos para essa docência contribui para o não reconhecimento do trabalho profissional.

Na tese intitulada *A precarização da formação docente para a tutoria à distância: análises*, Cardoso (2012) dedicou-se a um estudo analítico sobre a formação docente para a

tutoria a distância. Buscou saber de que maneira está prevista a formação para quem deseja desenvolver essa função nas universidades que possuem a modalidade de educação a distância. Através do estudo, o autor revelou que o sujeito tutor a distância não é caracterizado como um docente, não se considera um docente e tampouco recebe das instituições de ensino superior a atenção e o cuidado de uma formação para o desenvolvimento de uma docência.

Como foi possível explicitar, com a expansão da EaD, pesquisas envolvendo a formação docente têm sido recorrentes. Nesse apanhado, pode-se perceber, principalmente, a preocupação com a função do tutor, que não se legitima e deixa muitos questionamentos. Temos nesse cenário uma transformação no papel que historicamente é do professor?

Paim (2009) investiga a expansão da função docente, tendo como foco o curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), localizado na cidade de Teresópolis/RJ, que passou a ofertar 20% da carga horária a distância no ano de 2007. A pesquisa mostrou a expansão e a necessidade de formação para os profissionais atuantes nessa modalidade. Foi desenvolvida a partir da realidade de uma única instituição, mas podemos afirmar que essa é uma realidade que se estende em todo o país. Considerando o ano de realização da pesquisa, a tendência é que realmente esses números tenham aumentado, inclusive pela oferta da modalidade totalmente a distância. A docência está se ressignificando? Estamos diante de uma nova função na educação? Que docência é essa? Em uma sociedade cujo foco está sendo o indivíduo, há espaço para uma docência coletiva e compartilhada?

Em meio a esses tensionamentos, a tese de Lucena (2012) explicita as disputas que se instauram no campo da modalidade a distância. As equipes pedagógicas que compõem o curso de Pedagogia EaD da Unirio foram o objeto da pesquisa. Buscou-se compreender as disputas travadas pelos agentes pedagógicos (professor-coordenador, tutor presencial e tutor a distância) em torno das concepções que sustentam o curso (currículo, material didático, tecnologias de informação e comunicação, avaliação e docência). A pesquisa concluiu que os cursos de graduação a distância estão engessados pela própria regulamentação da modalidade e pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, de 2007. Dessa forma, resta pouco espaço para alternativas pedagógicas a serem traçadas pelos próprios agentes do curso. O reflexo dessa condição vem acarretando divergências no campo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição pesquisada, produzidas pela divisão social do trabalho e pelo valor do capital simbólico e cultural das funções de tutor e coordenador.

Nessa busca, encontrei, também, estudos que envolvem a formação de professores em outras perspectivas. Por exemplo, “como o ensino presencial é provocado a partir das transformações da EaD”, ou, noutro exemplo, “as tecnologias da educação a distância utilizadas no ensino presencial” e, ainda, “os saberes e fazeres dos professores da EaD em Pedagogia”. Encontrei, ainda, estudos de casos específicos de outras áreas (saúde, administração, entre outras). Bierhalz (2012), por exemplo, abordou a formação inicial na modalidade a distância na tese *O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância: o entrelaçar dos fios na (re)construção do ser professor*, e buscou compreender se a formação do professor – em um curso a distância – favorece a construção de uma nova identidade docente e quais os elementos que constituem essa identidade, ou se é reconhecida apenas pelo uso das tecnologias e concepções de docência já estabelecidas. Os resultados apresentados mostram que a modalidade tem suas especificidades na formação do sujeito e permite a construção da identidade, entendida como uma constituição individual, através de diversas representações, tendo as tecnologias como mediadoras. São estudos que deixam pistas interessantes para a produção de novas pesquisas. Todavia não estão direcionadas ao mesmo foco que intenciono pesquisar. Em uma tese recente, Nicolodi (2013) traz considerações importantes sobre a formação docente *em e para* EaD. Entretanto centra o foco da pesquisa na mediação pedagógica realizada no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse caso, o tutor volta a ter um papel essencial.

Foram fonte de busca também os anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED) e do Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED) de 2012. Desses trabalhos, destaco *Formação docente para EaD: fundamentos e ações formativas*, de Azevedo (2012), cujo objetivo foi contribuir com a construção de referenciais que pudessem ajudar a compreender melhor a formação do docente para atuar na modalidade a distância. A autora fez a investigação a partir das instituições que oferecem cursos de especialização para quem deseja atuar nessa modalidade. Nota-se, nessa situação, uma lacuna, por não haver um delineamento claro da especialidade, uma vez que cada instituição tem o seu próprio parâmetro formativo, em razão da falta de uma legislação que estabeleça parâmetros.

Considerações acerca da função docente na educação a distância, de Souza e Nunes (2012), traz reflexões sobre a formação do docente, identificando as experiências de quem atua na EaD. A modalidade exige do docente uma atuação diferenciada, já que a sala de aula é um ambiente virtual. Segundo as autoras, o docente deixa de ser o detentor do saber para

assumir a posição de mediador, utilizando-se de diferentes estratégias e recursos tecnológicos para atender aos diferentes tipos de inteligência. Nesse sentido, concordo com elas, quando dizem haver diferença entre a sala de aula e o ambiente virtual. Mas, quanto aos saberes, são produzidos através da mediação, e em ambos os casos o professor precisa utilizar diferentes estratégias e recursos (tecnológicos ou não) no processo de aprendizagem.

Tutoria e docência no ensino superior a distância: aproximações e distanciamentos, de Oliveira e Lisboa (2012), problematizou a tutoria e a profissionalização do tutor no ensino superior EaD. Como principais achados, os autores apontaram a tutoria como um processo complexo de alargamento/estreitamento da docência e a necessidade de revisões das condições de trabalho.

Ao explorar as comunidades¹³, encontrei também artigos que podem ser conectados nessa rede. Medeiros (2010) faz uma reflexão sobre a docência na modalidade a distância e os tensionamentos acerca da atividade professor/tutor. Para autora, a função do docente é fragmentada, seguindo algumas etapas desde a elaboração do material à interação/mediação com o aluno. Muitas vezes, porém, não é o mesmo profissional que participa de todo o processo.

A função docente na educação a distância, historicamente, tem sido fragmentada em várias outras funções que vão do planejamento inicial à distribuição de materiais, até a avaliação do desempenho dos estudantes, onde as partes não dão conta da totalidade do processo, reduzindo o seu trabalho à execução de etapas pré-definidas. Os vários envolvidos com a função docente na EaD, incluindo a tutoria, perdem a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção e da totalidade do processo (MEDEIROS, 2010, p. 333).

Nesse processo, um professor, normalmente chamado de *professor autor*, planeja a disciplina, as atividades e as avaliações. Na etapa seguinte, entra o tutor, que vai participar do processo de ensino, interagindo e mediando a aprendizagem do aluno, bem como realizando as avaliações. Frente às especificidades da EaD, é importante pensar a formação dos professores e tutores envolvidos desde o planejamento até a atuação no ambiente virtual, visto que o resultado do processo pode não alcançar o esperado – se o trabalho for realizado de forma fragmentada.

¹³ Comunidade é o espaço onde acontecem as atividades virtuais. Uso esse termo, pois considero comunidade, neste trabalho, os espaços nos quais fiz as buscas das pesquisas.

A docência nessa modalidade, no contexto brasileiro, nasceu nas instituições de ensino através de projetos e ações fundamentadas na racionalização e divisão do trabalho, remetendo ao modelo fordista e tecnicista. Entretanto, já existem movimentos que vêm mudando essa concepção de trabalho do tutor. Segundo Medeiros (2012), contudo, essa ainda é uma perspectiva muito presente nas universidades do país.

Na intenção de contribuir com a temática, Oliveira e Santos (2013) procuraram conhecer as dificuldades encontradas e as competências necessárias para o exercício da tutoria, partindo da necessidade da construção de uma didática para cursos na modalidade a distância. Para isso, estudaram os processos que ocorrem no interior das práticas pedagógicas virtuais, objetivando aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Revelaram, ainda, que muitos tutores ou docentes não tiveram, enquanto estavam em formação, experiências práticas no cenário da educação a distância. Sublinharam que é na tensão entre as dificuldades e as competências, esperada para os tutores, que surge o novo fazer pedagógico necessário a essa modalidade. Explicitam que o aprender a ser professor ou tutor na EaD muitas vezes acontece em exercício, e da mesma forma constitui-se o processo pedagógico da modalidade.

Por fim, trago o texto *A educação a distância e a formação de professores*, de Giolo (2008). O texto aborda a modalidade no Brasil sob três ângulos distintos: inicia pela apresentação sintética da legislação; em seguida, descreve o panorama da educação superior a distância (graduação), sua breve história e sua performance atual; finalmente, aponta os problemas que a EaD está criando para a atividade de formação docente, especialmente para o curso de Pedagogia. O autor defende a tese de que a formação de professores deve ser realizada em sala de aula, *in loco*, a qual condensa a cultura do ensinar e do aprender e é constituída por relações humanas indispensáveis para a prática docente.

Por que a sala de aula física? Não se pode buscar qualidade e excelência na sala de aula virtual? Frente ao cenário que estamos vivendo na educação, é importante considerar que as relações humanas estão se resignificando na contemporaneidade.

Tentando conectar todas essas redes e aproximá-las com a minha intenção de pesquisa, creio que, primeiro, é importante compreender um pouco mais a função docente nessa modalidade, quem a integra e como ela está estabelecida no lócus da pesquisa. Como a formação continuada pode acontecer entre esses *pares* professores/tutores em favor da

qualidade¹⁴ na EaD? Da forma como os cursos de Pedagogia e Administração estão se desenvolvendo, é possível uma docência compartilhada?

As pesquisas já desenvolvidas levam-me a novos questionamentos, de tal modo que me estimulam a definir como problema de pesquisa: Como professores e tutores se articulam para realizar a docência na Educação a Distância?

O estudo buscou analisar as práticas de professores e tutores na EaD e, a partir delas, identificar algumas possibilidades de ações para formação do docente na EaD. Para tanto, foi necessário um estudo teórico para auxiliar na condução do caminho, creio que não para respostas definitivas, mas para novas perguntas. No próximo capítulo, apresentarei os autores, os conceitos e os pressupostos teóricos que orientaram o estudo.

¹⁴ Segundo Terezinha Rios (2010), “Qualidade não é um termo de sentido único, mas com muitos significados [...] quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade então não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam uma boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é na verdade, um conjunto de ‘qualidades’.” (p. 68-69).

3 COMPANHEIROS DA VIAGEM: PREPARANDO AS MALAS

3.1 Conhecendo o território – EaD

A segunda graduação de Marlene Simões, 48, foi de pedagogia. E a distância. Moradora de Guapé, um pequeno município mineiro a cerca de 300 km de Belo Horizonte, ela optou pelo EAD (ensino a distância) com a intenção de suavizar a rotina de estudante. Sua opção pelo EAD foi de ordem prática [...].
 “Me sinto realizada, mas eu quero mais. Quero fazer mestrado, porque eu gosto de estudar, me faz bem. Eu fui a primeira da família a estudar”, diz a pedagoga.

UOL Educação, set. 2013

EAD tem seu propósito. Atingir pessoas que não poderiam realizar curso presencial. Estão banalizando o ensino superior no Brasil. As faculdades/universidades estão enriquecendo com este tipo de curso na graduação ou pós-graduação. O aluno adora esse tipo de curso por não ser exigido e não ser trabalhoso para concluí-lo comparado ao presencial. Viva o Brasil! (DHDH)

Um dos comentários da notícia: UOL Educação, 5 set. 2013

A educação a distância, na contemporaneidade, avança com uma celeridade que já não se consegue mensurar. Embora em muitos espaços pareça ainda uma novidade, vem trilhando um caminho histórico. O que vemos, atualmente, é uma ressignificação de um processo que tem raízes no século XIX.

Essa modalidade iniciou com uma abordagem instrucionista para a população menos favorecida, que apresentava dificuldades de acesso à informação e ao conhecimento, usando materiais impressos. Esse movimento iniciou-se no Brasil, segundo os estudos de Barros (1994), por volta da década de 1940. Outros países, entretanto, já testavam metodologias de ensino a distância desde o início do século XIX. Por ocasião da Segunda Guerra Mundial, foi uma das formas utilizadas para capacitar recrutas. Outra ferramenta que contribuiu para difundir a EaD foi o rádio. O marco no Brasil deu-se com o Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro. Algumas experiências tiveram sucesso, mas alguns dos projetos iniciados não foram levados adiante.

A EaD é uma modalidade de ensino que está em processo de consolidação, ou seja, de reconhecimento como uma modalidade legítima de ensino e aprendizagem. Desde o princípio, teve uma diversidade de denominações e conceitos, como ensino a distância, educação a

distância e educação aberta¹⁵. Em meio a altos e baixos, a educação a distância transitou para as ferramentas de mídia – fita VHS, DVD –, ganhando mais visibilidade através dos telecurso¹⁶, acompanhando os avanços tecnológicos. Atualmente, permite a comunicação entre professor e aluno de forma síncrona e assíncrona em um ambiente virtual de aprendizagem. É importante destacar “que nenhuma geração substitui a outra, ou seja, elas coexistem” (SZULCZEWSKI, 2013, p. 27). O Instituto Universal Brasileiro existe até hoje, porém agregou a internet como apoio pedagógico.

“Cada época é determinada pelo tipo de tecnologia predominante” (ROSE, 1994 apud KENSKI, 2013, p. 25), e o que foi realizado em tempos passados constituiu-se no alicerce para o momento atual. A contemporaneidade define-se pelo uso de tecnologias digitais; praticamente tudo se faz pensando em torno da conectividade do *online* e *offline*. Na mesma direção, é importante ressaltar que “o uso da tecnologia no campo da educação não é novidade, a tecnologia tem acompanhado a educação desde os seus primórdios, cada época dispõe dos dispositivos técnicos do seu tempo. Não existe educação sem o uso de alguma tecnologia” (SZULCZEWSKI, 2013, p. 27).

As novas tecnologias e a internet são potencializadas como ferramentas para pensar propostas didáticas que possibilitam interação entre professor e aluno. Esse avanço vem despertando o interesse em pesquisas e contribuindo para o desenvolvimento das metodologias (PESCE, 2011). A partir dos estudos de Barros (1994) e Giusta (2002), compreende-se que o advento da cibercultura possibilitou repensar as práticas pedagógicas na EaD. Percebe-se que, de uma educação instrutiva direcionada para uma população com dificuldades de acesso, a educação hoje tornou-se possível para a maioria da população com chances reais de alcançar o conhecimento.

Dois pontos principais estão contribuindo para a expansão e o avanço da educação a distância: a inserção das tecnologias digitais e as iniciativas de incentivo e legislação que viabilizam a EaD, conforme os fragmentos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que caracteriza a educação a distância, e do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que estabelece os objetivos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

¹⁵ Na educação aberta, o aluno é responsável por definir os conteúdos e as atividades que vai realizar, e também quando vai iniciar e concluir o processo de estudo. Sem regras e uma organização específica para seguir essa modalidade, pode ser a distância ou presencial.

¹⁶ O termo *tele* vem do grego, que significa ao longe, afastamento. Logo, curso a distância.

Art. 1º [...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Decreto nº 5.622/2005).

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (Decreto nº 5.800/2006)

A educação a distância tem se mostrado como uma modalidade expressiva para a oferta de ensino superior no país, em crescente expansão. Segundo os dados do INEP, no Censo da Educação Superior 2012, no período 2011-2012 as matrículas cresceram 12,2% nos cursos a distância. Já contam com uma participação superior a 15% da matrícula de graduação. Na Instituição em que realizarei o estudo, a modalidade ofertou, no ano de 2010, os primeiros cursos no nível de graduação, com 276 matrículas. Em 2013, ofertou 10 cursos, com 2.230 matrículas. Dessa forma, vem ocupando mais espaço como uma modalidade que atende às necessidades e às demandas decorrentes das mudanças econômicas e culturais, como afirma Belloni (2009).

Entretanto, a EaD enfrenta dificuldades de validar a forma como produz o conhecimento, mesmo estando amparada legalmente. Como consta no Decreto nº 5.622, Art. 3º, “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial” e, conseqüentemente, com o mesmo empenho e conteúdo desenvolvido. A EaD vem historicamente carregando o preconceito de ser uma educação de segunda linha, ficando à margem nas instituições de ensino. “Criado no interior das universidades [...] o ensino a distância permanece apartado da maioria das ações acadêmicas e não recebe o mesmo status dos cursos presenciais” (KENSKI, 2013, p. 78). Muitos questionam o que as pesquisas e o próprio crescimento da modalidade vêm mostrando quando realizada com seriedade.

O desafio do ensino superior em relação à EaD está, entre outros, na possibilidade de convergência entre as duas modalidades: presencial e a distância. A interação entre ambas, respeitando-se as especificidades de cada modelo de ensino, é mais uma questão cultural do que estrutural no seio da universidade (KENSKI, 2013, p. 79).

Essencialmente, é preciso compreender e respeitar o espaço de cada modalidade, sem contrapô-las, “mas entendê-las em suas especificidades e compreender que essas particularidades são o cerne da riqueza que a outra modalidade deve ter como complemento de si” (MILL, 2012, p. 25). Outro desafio está sobre o mito de que com a EaD *online* o professor sofre perdas em seu tradicional papel. Sobre essas mudanças que vêm revolucionando a educação, Nóvoa (2011, p. 13) afirma:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Portanto, talvez não seja o caso de temer perder o papel, mas sim a urgência de repensá-lo, em um novo contexto e uma condição especial de ambiente de aprendizagem.

As transformações que vimos sofrendo no processo de globalização a cada período econômico e em ritmo cada vez mais acelerado impactam diretamente a educação, causando desequilíbrios e indicando a necessidade de mudanças nas bases estruturais. Kenski (2013, p. 25) reflete sobre a questão temporal, afirmando que “a aceleração do tempo e do espaço sentida na atualidade é reflexo do próprio ritmo imposto pelo uso ampliado das mais novas tecnologias”. As tecnologias já fazem parte de um movimento que influencia as novas formas de vida e sinalizam necessidades de repensar a forma de ensinar e de aprender.

São visíveis os movimentos da sociedade contemporânea, que cada vez mais está exigindo indivíduos com múltiplas competências, que saibam trabalhar e se relacionar com as outras pessoas de forma cooperativa, que tenham capacidade de aprender e se auto-organizar. A educação a distância pode ajudar a potencializar essas competências, já que o aluno precisa desenvolvê-las para realizar os estudos em EaD. Eis aí outro desafio. Em uma sociedade que privilegia a dimensão individual, que estratégias utilizar para que o sujeito aprenda a trabalhar de forma cooperativa? A forma como a EaD está sendo realizada realmente utiliza os aportes tecnológicos, potencializando o processo de interação, ou estamos apenas reproduzindo a forma de transmissão e recepção?

Os meios de comunicação que envolvem interação e entretenimento e a facilidade de acesso às informações vêm modificando as relações de tempo e espaço. Nessa direção, Kenski

(2013) afirma que a velocidade das transformações tecnológicas acelera o ritmo da vida, e a flexibilidade nos coloca diante de uma nova concepção de tempo, a de urgência, que vai também interferir nas nossas relações, no sentido de estar constantemente organizando e reorganizando as prioridades em todos os momentos da nossa vida.

Esse cenário vem interferindo diretamente na educação, pois os alunos da contemporaneidade transitam com facilidade pelas tecnologias e pelos meios de comunicação *online*. Creio que na educação não temos escolha; é urgente que se faça uso de todas essas possibilidades. Apesar de já vivermos nesse contexto, tenho a sensação de estarmos ainda em atraso.

Belloni (2009), Mattar (2012) e outros autores indicam que a EaD possibilita uma aprendizagem autônoma e apresenta um processo de ensino centrado no aluno. Apesar de ser um nativo digital, o aluno da EaD está preparado para estudar sozinho, com autonomia e organização? É possível que ele também seja influenciado por essa concepção de urgência anteriormente citada em Kenski. E o professor conhece o aluno? Está preparado para interagir e produzir conhecimento em um ambiente virtual? Na tentativa de fazer uma analogia a Kohan (2009, p. 23), “o trabalho do cuidado, do pensamento [...] começa pelo si mesmo; não há como provocar efeito no outro se antes não se fez esse trabalho consigo mesmo”: então como ensinar a distância de fora desse lugar? Como ensinar através da interação se não se interage? Como o professor é preparado para ensinar à distância? Ao entrar nesse processo o tutor, ocorrerá um esmaecimento, uma crise do papel de professor? Ou a docência também pode vir a se ressignificar? Responder a essas perguntas é complexo, mas, para podermos pensar sobre elas, precisamos entender um pouco mais sobre como as funções são desenvolvidas e quais vêm sendo os papéis de professores e tutores. Essas são questões que estão na pauta das investigações, exigindo aprofundamentos teóricos.

3.1.1 Tensionamentos conceituais da função docente na EaD: professor/tutor

Tutor: o elo que faltava

No desenvolvimento de qualquer projeto de educação a distância, uma miríade de competências de diferentes profissionais é demandada – da concepção pedagógica à arquitetura da plataforma tecnológica. Mas, em meio a tantas especialidades, cada vez mais se configura como fundamental um profissional específico, que pode ser um professor, um pesquisador ou um especialista de outra área: trata-se do tutor. (TARCIA, 2012).

Revista Ensino Superior, abr. 2012.

Como visto anteriormente, a educação a distância não é uma invenção tão recente, incluindo a função de tutor, que tem nos levado a pensar sobre a docência na EaD. A forma de tutoria desenvolvida na educação a distância ainda se assemelha ao método lancasteriano. Joseph Lancaster¹⁷, no século XIX, previa um método para que apenas um professor pudesse ensinar um grande número de alunos em diferentes níveis de ensino. Para tal, utilizava os alunos mais avançados como monitores e representantes do professor. Esse método foi instituído em vista da falta de professores para atender à educação de todas as crianças. Já na EaD, segundo Saraiva (2006), a tutoria aconteceu como uma forma de redução de custos. Entretanto é possível agregar outros fatores, inclusive os relacionados à distância física entre os polos e a necessidade de favorecer o trabalho colaborativo.

Neste estudo, não me detive nas experiências mais anteriores dessa modalidade. Procurei compreender como, a partir da inserção da internet e das tecnologias digitais na EaD, instituiu-se a figura do tutor, que tem sido temática recorrente de pesquisas no campo da educação. Entender esse conceito foi importante para compreender o lugar que o tutor ocupa nos diferentes espaços de EaD, como é visto pela legislação e pela Instituição pesquisada.

O tutor que não possui uma atribuição específica faz parte do processo de ensino na modalidade a distância atual, ou seja, suas atividades variam conforme o delineamento e a proposta de cada instituição. Normalmente, é o tutor que atua na mediação com o aluno, entre o conteúdo e a tecnologia, acompanhando e interagindo diretamente no ambiente virtual de aprendizagem. A discussão em pauta gira em torno da questão: será o tutor um professor? Em entrevista, Rita Tarcia, diretora da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), define o tutor como:

[...] aquele que se aproxima do aluno, e, portanto, dá alma ao curso. Ele simboliza o lado prático do fazer da educação a distância: atualiza o conhecimento, faz acontecer o que está planejado. O tutor representa todo o processo quando interage com o aluno [...] se considerarmos que educador é aquele que propicia a formação do outro, o tutor é, sim, um educador. Se pensarmos no educador como um docente, pode ser que sim, pode ser que não. O que é certo é que o tutor assume uma responsabilidade na formação do aluno. Em muitos projetos pedagógicos, existe a ideia de que o tutor é o professor que tem domínio do conhecimento, que vai avaliar, ou seja, tem um papel de quem vai educar.

¹⁷ Revista Educação a Distância nrs. 4/5, Dez./93-Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp. 7-25.

Para Medeiros (2010), a função do docente na EaD é fragmentada, seguindo algumas etapas desde a elaboração do material à interação/mediação com o aluno, sendo que muitas vezes não é o mesmo profissional que participa de todo o processo.

O planejamento e o desenvolvimento da função docente na educação a distância se caracterizam por um trabalho coletivo, mas nem sempre colaborativo, embora feito a várias mãos. As funções vão do planejamento inicial à distribuição de materiais, incluindo o acompanhamento e a avaliação do desempenho dos estudantes. Dentre essas ações, as partes não dão conta da totalidade do processo, reduzindo o trabalho à execução de etapas predefinidas. Os vários envolvidos com a função docente na EaD, incluindo a tutoria, não raras vezes perdem a noção da integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção do todo (MEDEIROS, 2010)

Szulczewski (2013) verificou, em sua pesquisa, que nessa forma de trabalho os professores autores não se sentiam professores da turma e, muitas vezes, sentiam-se desconfortáveis com algumas escolhas dos tutores no desenvolvimento da proposta de trabalho. Parece sinalizar uma situação preocupante, pois a falta de organicidade no trabalho entre o professor e tutor pode comprometer o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse processo, um professor, normalmente chamado de professor autor, planeja a disciplina, as atividades e as avaliações. Esse plano é inserido em um AVA por um designer. Na etapa seguinte, entra o tutor, que vai participar do processo de ensino, interagindo e mediando a aprendizagem do aluno, bem como realizando e verificando as avaliações, diferentemente do ensino presencial, no qual normalmente o professor que planeja é o mesmo que atua na sala de aula. É importante ressaltar que esse formato se dá, na grande maioria das vezes, no nível de graduação. Em outros níveis de ensino, como na especialização, muitas vezes é o professor que acompanha o aluno e, nesse caso, o tutor acompanha de forma geral a turma e sana as dúvidas quando necessário.

A forma como vem sendo desenvolvido o ensino da EaD gera discussões e diferentes opiniões. Cabe então perguntar: essa dissociação do trabalho entre professor e tutor pode ser um princípio da reconfiguração da docência?

Tardif e Levasseur (2011) sinalizam que, na América do Norte e alguns países europeus, a divisão e especialização do trabalho educativo iniciou especialmente na escola pública devido a transformações da sociedade no século XX, incluindo o desenvolvimento, a democratização e a burocratização, diretamente ligados à internacionalização da instituição

escolar e do ensino. Para os autores, existe um “largo processo de recomposição do trabalho educativo” caracterizado pela especificidade das disciplinas, pela inserção de técnicos e especialistas de diversas áreas no espaço escolar. O ensino superior, por sua vez, conheceu uma evolução similar, que se intensifica com o advento das tecnologias da informação e da comunicação.

Libâneo (2010) aponta que as transformações tecnológicas e científicas que marcam a sociedade contemporânea intervêm diretamente na vida social afetando sobretudo o exercício profissional da docência. “Novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho [...] Surgem novas profissões, desaparecem outras” (LIBÂNEO, 2010, p.17).

O autor destaca algumas atitudes docentes diante da realidade do mundo contemporâneo, entre elas, *assumir o ensino como mediação pedagógica; conhecer estratégias para ensinar; aprender a aprender; desenvolver a capacidade comunicativa*. Essas ações na educação a distância são exercidas pelo professor e pelo tutor, conduzindo ao entendimento de que o tutor exerce a docência, mas sua função é concebida de forma ressignificada.

Para Belloni (2009, p. 81), “embora a divisão do trabalho docente possa evoluir, [...] a característica principal é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”.

Ainda que cada um tenha um papel e desenvolva um trabalho diferente do outro, há uma exigência de uma construção processual, em que todos os envolvidos possam ter uma visão da totalidade do trabalho. Pensando na integralização no trabalho desses dois profissionais, reflito sobre a possibilidade de uma docência compartilhada, na qual professores e tutores trabalhem juntos, sendo preparados e com formação continuada para atender às especificidades da EaD. Poderiam, assim, potencializar o processo de ensino no ambiente virtual. Reconheço que, da forma como vem acontecendo, em vez de legitimar a qualidade da EaD, corre-se o risco de reproduzir as práticas de transmissão que não são exclusividade da EaD, embora a realização do trabalho segmentado possa conduzir para tais práticas, tendo em vista a divisão do trabalho entre quem planeja e quem executa.

Como já mencionado, para Medeiros (2010) a docência na EaD, no contexto brasileiro, nasceu nas instituições de ensino através de projetos e ações fundamentadas na racionalização e divisão do trabalho. A autora ajuda a problematizar essa condição, em especial na crítica ao modelo o qual instituiu que

[...] a função de tutor se funde com atividades descritas passo a passo, por meio dos “guias metodológicos”, com tarefas a serem executadas em tempo e locais predeterminados. Isso sem contar o fato de se tratar de sistemas extremamente complexos, de que fazem parte categorias, coordenações e supervisões que diferenciam e hierarquizam o sistema de tutoria (professor-tutor, monitor, tutor presencial, tutor virtual, tutor eletrônico), característico da visão do tipo fordista, funcionalista e empresarial. (MEDEIROS, 2010, p. 336).

Já existem movimentos que vêm mudando a concepção dessa forma de trabalho, a exemplo do que traz Ziede (2008), que pesquisou como os tutores foram se constituindo e se reconhecendo ao atuarem em um curso de Pedagogia totalmente a distância. A partir de um trabalho acompanhado e dialogado entre tutores, professores e coordenação, instituiu-se uma proposta baseada em uma perspectiva construtivista. Os resultados apontaram que professores e tutores perceberam a importância do vínculo e da troca com os colegas, bem como o fortalecimento da comunidade de aprendizagem.

Entretanto, no dizer de Medeiros (2010), o trabalho segmentado e individualizado ainda é a perspectiva fortemente presente na EaD. A autora também aponta que, em virtude da indefinição conceitual e institucional, essa forma de trabalho revela as dificuldades do reconhecimento de tutor como profissão, da formação em sentido estrito e da profunda crise de identidade dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem a distância.

Porém Mattar (2012) ressalta que a separação entre conteudista e tutor poderá não ser mais necessária em virtude do progresso das tecnologias da comunicação e de interação. E a incorporação das ferramentas da *web 2.0* à educação possibilitará a união das competências de autoria e interação em um só sujeito, o qual é denominado pelo autor como *autotutor*. É possível que no futuro o tutor seja reconhecido como docente e que venha a desempenhar esse papel. Por enquanto, conforme apresentam os estudos, a realidade é de crise de identidade, pois ao tutor – apesar de em algumas situações ter a mesma formação do professor e de desenvolver todo seu trabalho como um docente – não é permitido ser reconhecido como tal.

Creio que um dos motivos desse enfrentamento é o fato de que os tutores não têm uma legislação que os ampare e reconheça a atividade como profissão. Na busca por alguma legislação que pudesse indicar um caminho, encontrei apenas o Projeto de Lei nº 2.435/2011, que regulamenta o exercício da atividade de tutoria na educação a distância, mas que ainda não foi aprovado. No documento, “entende-se por tutoria na educação a distância a interação,

a mediação e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem”. Mais adiante, no art. 5º, são descritos os objetivos do tutor em EaD, entre os quais se destacam:

I – proporcionar a descentralização, a capilarização e a universalização da oferta do ensino de qualidade;

III – permitir a facilitação do processo ensino-aprendizagem e de integração do aluno com a instituição de ensino, seja presencialmente ou por meio do ambiente virtual de aprendizagem;

V – gerar motivação para a aprendizagem e o aperfeiçoamento do conhecimento;

VI – desenvolver o senso crítico.

As competências acima mostram que a atividade da tutoria, embora não tenha autoria de conteúdo, tem as mesmas características das desenvolvidas por um professor. Como já aqui lembrado, os tutores já não são, na grande maioria, pessoas com precária titulação. Muitos deles possuem inclusive estudos avançados em nível de pós-graduação. Mesmo assim, estão indefinidas as questões legais que reconheçam seu estatuto profissional. Por ora, tutor não é professor. O que seria, então?

O que não se pode negar é que, assim como o professor, ele precisa de formação continuada para qualificar o ensino a que se propõe. Por isso, volto à questão de pesquisa, em que me propus a investigar a docência compartilhada para a potencialização do ensino. O trabalho conjunto entre professor autor e tutores é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, no acompanhamento dos estudantes. Essa participação efetiva melhoraria sobremaneira a qualidade da formação dos alunos, bem como as potencialidades dos materiais didáticos (MILL, 2012).

Minha intenção aqui não foi resolver essa questão e militar por uma ou outra categoria, mas compreender como são tratados esses profissionais no seu espaço de trabalho. Considerando as especificidades e as etapas desenvolvidas pelo professor e pelo tutor, ou seja, da forma como a EaD acontece na UNISINOS, procurei interagir com professor e tutor e, como tais, entender os que atuam *online* e presencialmente nos polos de atendimento. Escolho esse caminho na busca de estratégias de formação para uma docência de qualidade.

3.2 Docência no ensino superior: o que sustenta a viagem?

Ensinar é a arte das artes, é, portanto, tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas (COMENIUS, 1997, p.15).

A reflexão de Comenius nos remete a pensar na atividade docente e o que realmente significa a docência, que envolve uma multiplicidade de saberes e competências, não apenas uma simples transmissão de conhecimentos. Para compreender o conceito de docência no ensino superior reporto-me a autores que têm se dedicado aos estudos do campo da docência universitária e à formação dos professores para tal.

Para Soares e Cunha (2010), o exercício do magistério voltado para aprendizagem somado ao exercício da pesquisa caracteriza o docente do ensino superior. O exercício da docência exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes “que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (SOARES E CUNHA, 2010, p. 24). Para além dos conhecimentos específicos e profissionais, nessa relação é preciso adquirir os saberes pedagógicos referentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Pimenta e Anastasiou (2010) elencam os elementos constitutivos da profissão docente que precisam ser integrados à formação inicial ou desenvolvidos nos processos de formação continuada: *formação acadêmica; conceitos; conteúdos específicos; ideal; objetivos; regulamentação; código de ética*. Cunha (2010, p.21-22) aponta os saberes da docência universitária relacionados à dimensão pedagógica, entre eles: a) os saberes relacionados com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica; b) os saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; c) os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino; d) os saberes relacionados com a condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades. Esses diferentes saberes são articulados no exercício da docência e assumem uma complexidade no processo de ensino.

O exercício da docência “compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais” (ISAIA, 2006, p.374). Estas estão alicerçadas nos conhecimentos específicos da profissão, bem como nos saberes e fazeres das relações com o mundo. “A docência no ensino superior apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles”. (ISAIA, 2006, p.374)

Segundo as pesquisas de Cunha (2006); Pimenta e Anastasiou (2010) os profissionais de áreas do conhecimento, como engenheiros, advogados, administradores, economistas se inserem como docentes do ensino superior como decorrências de suas atividades

profissionais, por razões e motivações variadas. Esses profissionais, na maioria das vezes, concebem a docência como sua segunda profissão. Trazem consigo experiências da área específica, mas em geral não possuem formação pedagógica para o exercício profissional de docência.

Asseguram Pimenta e Anastasiou (2010, p.104) que parece que a “passagem para a docência acontece naturalmente; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”. Entretanto, o “naturalmente” não significa que essa passagem aconteça tranquilamente, sem traumas e alguns entraves de percurso. Da mesma forma, podemos pensar no contexto da EaD, dos professores e tutores que iniciam sua trajetória na modalidade a distância, que, muitas vezes, acontece da “noite para o dia”. Por isso, torna-se importante pensar a formação em e para EaD.

3.3 A formação de docentes para o ensino superior em EaD

30% dos professores em formação no Brasil cursam graduação a distância. (Gazeta do Povo).

“A formação motiva os professores a continuarem estudando e a trabalharem de maneira mais qualificada com seus alunos.” Maria de Fátima Guerra de Sousa (UnB).

Fonte: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1273945>>

A formação de professores tem sido frequente objeto de estudos e análises, ampliando-se os questionamentos em torno desse tema. Sempre contextualizados, são diversos os desafios e dilemas postos pelas exigências dos novos tempos, muitos deles enfrentados no tempo passado – e quem sabe serão ainda mais complexos no tempo futuro.

Hoje discutida por diferentes áreas e setores, a formação de professores tem se tornado abrangente e relacionada a diferentes âmbitos da educação. Apesar do consenso da necessidade e importância do desenvolvimento profissional dos professores, muitas vezes este é tratado de forma simplista, dificultando o entendimento e a forma como se realiza. A esse respeito, Cunha e Fernandes (2013, p. 52) sublinham que “a porosidade da palavra *formação* exige um cuidado para que não se caia em uma discussão que se banalize e se esvazie de sentido. É importante uma compreensão sobre o momento em que se vive, incluindo as reformas no campo educativo”.

Para dar sentido a essa discussão, é importante também compreender o conceito de *formação*, que para Marcelo Garcia (1999, p. 19),

[...] pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser [...]. Pode ser entendida também como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Parece ser importante uma formação de iniciativa pessoal e profissional comprometida com a oferta da formação institucional estruturada para os docentes.

Em outro estudo, tendo como base as contribuições teóricas de Nóvoa (2011), percebe-se que o campo da formação de professores está contaminado por discursos redundantes, afetados por modismos, que ele define como “excesso de teoria” e como “pobreza de prática”. Segundo o autor, tem-se repetido os mesmos conceitos, as mesmas ideias, dificultando a ação para uma mudança. É preciso pensar e agir com objetividade para construir propostas educativas que pensem em um futuro melhor para a formação de professores. “Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2011, p. 17).

Como visto nas reflexões anteriores, existe uma complexidade em torno da atuação e do papel docente na educação a distância, evidenciando a necessidade de se pensar em uma formação continuada que contribua com as competências e as habilidades já adquiridas para a prática e a constituição desses profissionais, propiciando a qualidade do trabalho e do ensino.

A formação continuada é entendida, a partir de Imbernón (1997), como um exercício, ao longo da carreira docente, de aperfeiçoamento do trabalho. Inclui os processos educativos em suas diversas etapas, com a finalidade de conhecer melhor o espaço e os processos de trabalho, para que o profissional tenha domínio, avanços profissionais e pessoais.

Para fazer EaD, não basta apenas estar conectado à internet. Muitas questões básicas – como material didático, o próprio uso das tecnologias e as práticas pedagógicas – precisam estar alinhadas para dar conta dessa demanda e das especificidades da EaD. Nicolodi (2013, p. 35) ressalta que “é relevante que uma atenção especial seja dada à formação dos profissionais que estarão envolvidos no processo de mediação, para favorecer um processo educativo de qualidade”.

Nas instituições que adotam a modalidade a distância, é comum que o professor da modalidade presencial assuma a modalidade a distância, normalmente levando como bagagem a experiência de atuar na sala de aula presencial. Se essas são modalidades distintas, não é possível apenas transpor a forma de ensinar do presencial para o modelo a distância. Na maioria das vezes, esses docentes nunca tiveram experiências de ensino a distância, nem ao menos enquanto alunos. Por outro lado, os tutores que vão atuar na mediação das atividades no AVA estão iniciando a carreira docente na modalidade EaD. Mas isso não significa que a formação desses tutores já seja direcionada ao objeto do trabalho. Dessa forma, é essencial que as instituições de ensino preocupem-se também com a formação dos professores e tutores que irão atuar na EaD.

[...] é preciso capacitar seus professores para trabalhar com educação a distância e, mais ainda, conseguir que eles possam atuar coletivamente, integrados em equipes com os demais profissionais, viabilizando, assim, o oferecimento bem-sucedido das atividades nos espaços virtuais. (KENSKI, 2013, p. 120).

A formação continuada, através da relação colaborativa, que valorize a docência compartilhada, segundo Kenski (2013), não depende apenas da boa vontade dos profissionais, mas de uma proposta educacional que estimule a interação e a comunicação entre todos os envolvidos no processo da educação a distância. Por isso, a autora ressalta que é importante pensar em propostas de formação que garantam a interação e a compreensão das diferentes fases do processo, do planejamento à avaliação.

Imbernón (1997) lembra que, em uma proposta de formação continuada, é preciso levar em conta a diversidade de interesses, mas principalmente as necessidades das especificidades que determinam o trabalho docente. É importante proporcionar momentos em que os pares possam dialogar e partilhar experiências dentro das suas áreas de atuação. Pensar em uma formação,

[...] permanente diversificada, útil para ser impartida a diversos colectivos y situaciones. En pocas palabras, ha de estar diseñada para adaptarse al cambio constante, signo actual de esta sociedad y por ende de lo educativo. (IMBERNÓN, 1997, p. 77).

Uma formação tal que contemple não apenas questões relacionadas aos conteúdos curriculares, mas que envolva questões didáticas, de práticas de ensino, que busque auxiliar o

professor a enxergar possibilidades de melhoria na mediação dos conteúdos com os alunos e na inserção das tecnologias digitais e, acima de tudo, que o uso dessas ferramentas faça sentido para o processo de ensino e aprendizagem.

Mallmann (2006) lembra que, as propostas de formação continuada nas universidades geralmente têm se desenvolvido na forma de capacitação em serviço, através de minicursos, oficinas, seminários, palestras, *workshops*. Além disso, algumas têm incluído acompanhamento através de assessoramento pedagógico, como espaços de formação e estímulo à inovação. Dentro desses processos, é importante compreender o objetivo do trabalho por ambas as partes, ou seja, instituição e docentes. Zabalza (2004) aponta o dilema de compreender o sentido e a necessidade da formação: para desenvolvimento do próprio sujeito ou para atender às demandas e exigências de qualidade institucionais. Em muitos casos, “quando a formação é definida como compromisso institucional, [...] os sujeitos não assumem uma responsabilidade pessoal em seu próprio desenvolvimento, envolvem-se muito pouco com as propostas formativas” (ZABALZA, 2004, p. 148). Entretanto isso não significa desresponsabilizar as instituições de seu compromisso com a formação, mas sim articulá-la com os anseios do professor.

As constantes mudanças no cenário educacional sinalizam a necessidade de um compromisso com a formação continuada, com vistas a atender as demandas, superar as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento e buscar a qualidade por meio da formação em um trabalho conjunto entre instituição e docentes. A instituição pode propiciar espaços e estratégias, e os docentes podem participar ativamente com vistas à melhoria e à qualificação do seu trabalho.

A atitude do professor, para Imbernón (2000), é um fator importante para a capacitação profissional, desde o planejamento da atividade; que ele não aja como técnico infalível, mas como facilitador da aprendizagem; como um prático reflexivo, capaz de provocar a colaboração e a participação dos alunos. Na modalidade a distância, a aula não acontece sem a participação dos alunos. Eles precisam se fazer presentes virtualmente para que possam avançar na aprendizagem e para que o professor e o tutor acompanhem o desempenho de cada um. E como pensar desde o princípio do processo, do planejamento à ação, se profissionais diferentes estão envolvidos em partes definidas?

Mallmann (2006) convida à reflexão sobre as mudanças estruturais na transmissão e construção do conhecimento que a EaD e as tecnologias da informação e comunicação vêm promovendo. Nesse cenário estabelece-se a “necessidade de abrir espaço para a compreensão

de que se aprende com os outros, procurando formas de converter a inovação tecnológica em instrumento de diálogo e cooperação” (MALLMANN, 2006, p. 63).

Como Imbernón (2000), concordo que o professor e o tutor não devem refletir unicamente sobre as suas práticas e sobre os seus processos de trabalho, mas atravessar as comunidades virtuais, olhar e analisar interessadamente outras realidades do processo de prática educativa que possam contribuir com a sua emancipação, bem como com a dos alunos.

Oliveira (2003) aponta, nos resultados de sua pesquisa¹⁸, para a atitude reflexivo-investigativa dos professores a respeito da própria prática, sinalizando o início de um processo de ruptura através de três movimentos: 1) com base na própria prática, os saberes de suas trajetórias pessoal e profissional são explicitados; 2) é utilizada uma pluralidade metodológica e tecnológica (memorial, narrativas, entre outras) em ambientes virtuais e presenciais, tendo como princípio pedagógico o ensino com pesquisa, no qual o professor é investigador da própria prática em um trabalho individual e coletivo com seus pares; 3) um processo em que o registro, a sistematização e a socialização através do diálogo com os pares e com o conhecimento científico são pontos fundamentais de formação continuada.

Esse processo de reflexão da própria prática dialogada, ou seja, reflexão/ação, tem raízes no pensamento de Freire. Outros autores como Perrenoud (2002), Zeichner (1993) e Schön (1992) exploram e ampliam, dedicando-se a essa perspectiva. Nóvoa (2011, p. 18) sublinha, ainda, a “necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”, devendo reconstruir os conceitos educativos pedagógicos com reflexão, pensando em novas lógicas de trabalho, com a autonomia de que nos fala Paulo Freire. Essa perspectiva distancia-se do controle excessivo das instâncias superiores, mas conta com o auxílio e o trabalho conjunto dos professores, incluindo gestores e instituição.

Kenski (2013, p. 114) colabora nessa direção afirmando que, “a formação de professores para EaD é necessária e indispensável para não retornarmos, após décadas de avanço, na relação teoria e prática pedagógica, a um modelo ultrapassado em que se dividem funções e não se articulam ações”. A afirmativa da autora sinaliza claramente que a formação de docentes para EaD deve ter características próprias, assumindo um processo dialogado e compartilhado.

¹⁸ Realizada durante a 3ª edição do curso de Especialização em Formação Continuada e a Distância, no período de 1999 e 2000, pioneirismo da UnB em EaD.

3.3.1 As TIC na ação e na formação docente: possibilidades e desafios

Pesquisa realizada pela UFSC revelou que 30% dos alunos participantes acreditavam que a internet podia substituir a escola. Segundo a pesquisadora Maria Luiza Belloni, para que essa possibilidade não se concretize é fundamental que os professores saibam lidar e trabalhar com as novas tecnologias.

Fonte: <<http://www.ead.fiocruz.br/noticias/index.cfm?matid=19392>>

A EaD na contemporaneidade está diretamente relacionada com as tecnologias da informação e da comunicação, entretanto não é só na educação que as tecnologias estão inseridas. Elas já fazem parte da sociedade, relacionadas a praticamente tudo o que fazemos: educação, trabalho e lazer.

É por meio da ação, da interação em rede que as pessoas realizam trocas de toda natureza, compartilham experiências, aprendizagens, ideias, projetos, constroem conhecimento de forma colaborativa e cooperativa. Enfim, a sociedade atual, nos mais diversos setores, cada vez mais se estrutura e se organiza a partir dessas tecnologias, interligadas em redes. (SCHLEMMER, 2011, p. 2).

A forma como a sociedade contemporânea está estruturada, a evolução e o uso das diferentes tecnologias são questões definidas pelo sociólogo Manuel Castells como uma *sociedade em rede*. Para o autor, “as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” (CASTELLS, 2012, p. 69).

Toda essa transformação implica mudanças e nos leva a repensar a forma de ensinar e de aprender; logo, é impossível falar de formação continuada para EaD sem falar das tecnologias. Embora as TIC sejam um meio para fazer educação, não se pode apenas inseri-las no processo de ensino e aprendizagem, sem que os professores tenham conhecimento e certo domínio dessas ferramentas. Contudo não é o uso das tecnologias que vai definir a transformação necessária na formação e ação dos docentes, “mas os usos pedagógicos que são propostos para o seu uso” (CARVALHO, 2012, p. 13). Muitas vezes, são utilizadas tecnologias de ponta, e os momentos em que os professores poderiam explorar e interagir no meio digital tornam-se desestimulantes, pois a tecnologia, mesmo que seja a mais atual, deve ser acompanhada por uma prática pedagógica compatível com a proposta desenvolvida (KENSKI, 2013).

Faria (2011, p. 16) explica que o processo de ensino e aprendizagem,

[...] exige planejamento, acompanhamento e avaliação da tecnologia selecionada, a fim de contextualizá-la ao tipo de aluno, aos objetivos da disciplina, ao modelo teórico-referencial educacional adotado. Portanto, a tecnologia educacional deve auxiliar o aluno na sua aprendizagem – e não dificultar – como também deve propiciar melhores condições de ensino – e não assustar – ao professor, já tão sobrecarregado de atividades educacionais.

Nessa direção, também Carvalho (2012, p. 16) salienta que “o que importa é como as abordagens pedagógicas integram o uso das tecnologias digitais para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem e, desse modo, maximizar o aproveitamento acadêmico dos estudantes”.

Várias ações e programas são realizados para apoiar e atender às demandas atuais de ensino, aprendizagem e formação no contexto atual da sociedade, inserindo as tecnologias na educação. Entretanto, segundo a Unesco (2009), os atuais programas de capacitação e de formação nem sempre estão respondendo de forma satisfatória ao desenvolvimento e às competências vinculadas ao uso das tecnologias. Os professores, na grande maioria, são imigrantes digitais e precisam de atualização constante para pensar e inserir os avanços tecnológicos de forma apropriada e comprometida na aprendizagem dos alunos que, por sua vez, em geral já estão imersos na cultura digital. Lopes (2010, p. 277) afirma que a “falta de formação e experiência para incorporar a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem tem-se configurado em um grande desafio, já que a maioria somente aprende ou trata, minimamente, com essa questão ao desempenhar a função docente nesses cursos”.

Frente a esses desafios, a Unesco criou o Projeto de Padrões de Competências em TIC. Esse documento integra o *Marco político*, as *Diretrizes de implementação* e os *Módulos de padrão de competências* que podem ser utilizados como base e referência para elaboração de propostas de formação e desenvolvimento profissional. Buscam integrar as tecnologias no contexto educacional. O projeto tem como objetivo “melhorar a prática dos professores em todas as áreas de trabalho, combinando habilidades em TIC com inovações em pedagogia, currículo e organização escolar” (UNESCO, 2009, p. 5). Além de melhorar a prática docente, também é objetivo “fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de mais qualidade, que possa dar prosseguimento ao desenvolvimento econômico e social do seu país” (UNESCO, 2009, p. 5). Os objetivos específicos são definidos como:

- constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;
- oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;
- expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC;
- harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores. (UNESCO, 2009, p. 5).

Segundo a Unesco, embora o projeto aponte uma direção para os professores de escolas primárias e secundárias, as abordagens nele especificadas aplicam-se para todos os níveis de ensino, do primário ao superior, bem como capacitações, ensino profissionalizante e formação continuada. Esse documento é para uso de gestores e equipes de formação (seja de instituições públicas, privadas ou não governamentais) no que tange ao planejamento, à construção ou à revisão de propostas de formação e materiais, com vistas a alcançar os objetivos descritos. A partir desse apoio, é importante criar espaços formativos e de capacitação docente, alicerçados em propostas institucionalizadas que forneçam diretrizes e estratégias voltadas para o contexto em que os docentes estão inseridos, possibilitando desenvolver as competências necessárias para auxiliar os alunos a compreender, questionar e problematizar na sociedade em que vivemos.

Os saberes docentes que se requerem para EaD têm as suas especificidades e podem favorecer o desenvolvimento de importantes habilidades nos estudantes. Nicolodi (2013, p. 42) faz importante contribuição dizendo que,

a utilização das TIC na EaD pode contribuir para possibilitar processos de ensino e de aprendizagem menos lineares, pois ao mesmo tempo em que é possível uma atenção individualizada ao aluno, também favorece o trabalho coletivo, extrapolando a sala de aula, aproveitando ambiente virtual.

O impacto das tecnologias no ambiente de aprendizagem “implica em uma mudança na forma de organizar o ensino” (MARCELO GARCIA, 2012, p.202). E para que ocorra esse processo, envolvendo professor e aluno, é importante superar o processo da “docência centrada no ensino”, em que o professor é o especialista e ao aluno cabe a responsabilidade de aprender o que o professor ensinou. É preciso evoluir para a “docência centrada na

aprendizagem”, em que o professor assume um compromisso no processo de formação e de aprendizagem do aluno. Na modalidade a distância, é necessário cuidar para não cair em um retrocesso, já que professor e alunos exercem papéis de forma assíncrona, em lugares distantes. O aluno precisa apresentar algumas características específicas, incluindo, por exemplo, certa autonomia para gerir seu próprio processo de aprendizagem. Belloni (2009, p. 81) ressalta que “na EaD o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento”. E a autora continua dizendo que, para fazer frente a essa nova situação, existe a necessidade muito acentuada de constante atualização, seja nas disciplinas, nas metodologias de ensino, no uso das tecnologias e nas possibilidades de ser professor e conhecer os alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

O saber tecnológico é sinalizado como um conhecimento imprescindível na atualidade, e não somente na EaD. Dessa forma, é relevante pensar em incentivos e em apoio para formação dos docentes, mas, sobretudo, para a formação continuada de professores e tutores que atuam na modalidade EaD. Há de se pensar em um conjunto de saberes, para além dos tecnológicos, que envolva o saber do processo pedagógico, o saber da didática, o saber específico, da proposta do curso e das disciplinas, a fim de preparar o professor e o tutor para assumir a docência a distância. Esses saberes e habilidades podem ser adquiridos, melhorados e ampliados por meio de um processo consistente de formação continuada (ZABALZA, 2004).

Tardif (2002) destaca três saberes necessários à prática docente: os saberes da formação profissional – o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores; os saberes disciplinares – são os que correspondem a diversos campos do conhecimento, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; e os saberes curriculares – correspondem aos objetivos, seleção de conteúdos e escolha metodológica utilizada pelos professores. Nessa direção, o autor afirma que os conhecimentos adquiridos no exercício da profissão são legitimados pela experiência. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 38, grifo do autor). Cunha (2012) afirma que o saber da experiência possibilita a reflexão na forma de ser e de fazer através da partilha e da aprendizagem com os colegas, com os alunos, pois “a prática é um elemento importante na aprendizagem e a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo” (p. 143).

No entanto é importante considerar que todos esses saberes estão imbricados com os saberes tecnológicos, e esses são fundamentais ao se pensar em formação continuada e mudanças na forma de fazer EaD. Szulczewski (2013, p. 95) faz a seguinte consideração:

Qualquer modificação, seja no planejamento, seja nas práticas pedagógicas, seja no dia a dia da disciplina e na avaliação dos alunos, todo esse processo é mediado pela tecnologia. Não há como pensar em mudanças na forma de ensinar na EaD sem pensar nas possibilidades que a tecnologia oferece. Por isso a capacitação para o uso do ambiente virtual e das ferramentas de interação é condição necessária para os professores exercerem a docência nessa modalidade de educação.

São recorrentes os aportes de muitos autores nessa direção. Parece já haver suficientes contribuições que envolvam a possibilidade de propostas de formação. Talvez o que ainda esteja faltando é iniciativa de investimentos políticos e institucionais para tal. É urgente, porém, que haja movimentos nessa direção.

Na tentativa de colaborar com um referente que auxilie compreender e analisar os movimentos da docência que predominam na educação superior, organizei o quadro abaixo, a partir de Zabalza (2004), que pretende explicitar tendências predominantes ora no ensino, ora na aprendizagem. Deve servir como um marco regulatório das reflexões, mas não ser excludente, pois distintas possibilidades se anunciam nessa direção.

Quadro 1 – Características da docência: orientada para o ensino e orientada para a aprendizagem

Docência orientada para o ensino	Docência orientada para a aprendizagem
---	---

<p>Predomínio metodológico de atividades relativas a grandes grupos, sejam turmas, seminários, sejam laboratórios ou trabalho na biblioteca, entre outros.</p> <p>Cursos com currículos predeterminados em sua maior parte.</p> <p>Horários baseados em turmas, com tempo de início e fim das atividades.</p> <p>Supremacia de uma estrutura de disciplinas individuais no currículo com uma carga horária determinada.</p>	<p>Ênfase no desenvolvimento dos métodos de informações e de comunicação.</p> <p>Extensão do assunto previsto no currículo, relacionando com outras disciplinas.</p> <p>Reflexão sobre a disciplina ministrada a partir da perspectiva dos alunos e dos pares para qualificá-la.</p> <p>Valorização das características das pessoas envolvidas no processo.</p> <p>Buscar saber mais como os alunos aprendem e aprender continuamente.</p>
---	--

Fonte: adaptado de Zabalza (2004)

Marcelo Garcia e Vaillant (2012) afirmam que o aprender e o ensinar no século XXI não residem exclusivamente em uma só pessoa; os grupos e ambientes simbólicos, virtuais e físicos são características da construção do conhecimento nesse âmbito. O desenvolvimento das tarefas de ensino e de aprendizagem requer trabalho em conjunto para conduzir um melhor aproveitamento do conhecimento (MARCELO GARCIA e VAILLANT, 2012). A apropriação e a utilização das tecnologias como ferramenta pedagógica para a formação dos alunos e para a formação continuada dos professores possibilitam interações de diversas formas em diferentes espaços. Por isso, parece importante mobilizar as capacidades e as competências para ensinar e aprender de outros e com os outros, aliado às tecnologias. Essas reflexões foram importantes no delineamento deste estudo, estimulando questionamentos como: Que experiências poderiam mobilizar as capacidades desse diálogo?

Mobilizaram, assim, às reflexões sobre a docência compartilhada, procurando compreender o conceito principal do foco da pesquisa, bem como buscar aportes em estudos já realizados que irão contribuir para análise dos dados.

3.4 Docência compartilhada: a bússola da viagem

Refletindo sobre a ideia de que o processo de ensino e de aprendizagem requer trabalho em conjunto e a disposição para ensinar e aprender de outros e com os outros, neste tópico busco a compreensão do conceito de docência compartilhada, principal foco desta pesquisa.

Buscando a origem desse termo, é possível encontrar muitos relatos de experiências e também algumas pesquisas realizadas nesse âmbito, porém o referencial teórico que ajude a pensar o conceito ainda é recente. Muito se fala do trabalho cooperativo e colaborativo. Considerando que a docência compartilhada é fruto de um coletivo, para chegar ao seu conceito é importante entender a cooperação e a colaboração.

Sennett (2012) afirma que a cooperação não é boa nem ruim em si mesma. No livro “Juntos” explorou a cooperação como uma habilidade que requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro. Porém ressalta que estar receptivo para agir em conjunto é um processo espinhoso, “cheio de dificuldades e ambiguidades, e não raro leva a consequências destrutivas” (p.10). O autor afirma, ainda, que a cooperação pode estar associada à competição. É sucintamente entendida como “uma troca em que as pessoas se beneficiam”. Um grupo de pessoas pode trabalhar para o mesmo fim, mas cada um realiza a sua parte individualmente para chegar ao objetivo final. Sennett ilustra a capa do seu livro com uma foto que mostra seis homens trabalhando, construindo uma escada, onde cada um está desenvolvendo uma habilidade diferente, porém estão “todos agindo em conjunto, mutuamente conscientes, mas absortos no próprio trabalho” (p.80), sem nenhuma expressão facial, voltados para o que estão fazendo individualmente. “Os trabalhadores não se entreolham, mas a coreografia deixa evidente que estão intimamente conectados” (p.81).

Olhando para a capa do livro e para a explicação do autor, tento fazer uma relação com o desenvolvimento do trabalho do professor e do tutor na EaD. Em algumas situações é dessa forma, ambos trabalham conectados para o mesmo fim, entretanto, cada um concentrado no seu espaço individual, sem diálogo, sem partilha.

Para Boavida e Ponte (2002), a cooperação e a colaboração não podem ser tratadas como sinônimo. Segundo o autor, no trabalho cooperativo, uns ajudam os outros na execução das tarefas, mas suas finalidades geralmente não são resultados de uma negociação conjunta, ou seja, na *cooperação* as relações entre as pessoas podem ser estabelecidas de forma desigual

e hierárquica. Enquanto que na *colaboração* todos trabalham juntos, apoiando-se mutuamente para atingir os objetivos que foram *a priori* negociados com o grupo que exerce a liderança e a responsabilidade compartilhada na condução das ações.

Corroborando com essa ideia, Roldão (2007, p.27) afirma que o trabalho colaborativo

estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

Damiani (2008), ao introduzir Parrilla (1996, apud ARNAIZ et al, 1999), define os grupos colaborativos como aqueles em que todos os integrantes compartilham das decisões e juntos são responsáveis pela qualidade do que é produzido. A autora afirma que o trabalho colaborativo entre professores potencializa significativamente maneira de “pensar, agir e resolver problemas, criando a possibilidade de sucessos na tarefa pedagógica” (PARRILLA, 1996, p.218).

As pesquisas de Damiani (2009), Pires (2009) e Loiola (2005) apontam que o trabalho colaborativo entre os professores constitui-se em excelente espaço de aprendizagem, onde o professor forma e aprende, propiciando a identificação de suas competências, fragilidades, dúvidas e necessidades de reconstrução, favorecendo a constituição da identidade docente e da transformação das práticas pedagógicas. Todavia, Damiani (2008) salienta que a valorização do trabalho colaborativo não nega a importância da atividade individual que, muitas vezes, faz-se necessária. Fullan e Hargreaves (2000) entendem que as duas formas de trabalho são importantes, uma complementa a outra e juntas podem ampliar o potencial de trabalho dos professores.

Os autores entendem que a colaboração no trabalho dos professores constitui-se como uma oportunidade de aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da carreira. Inclui-se, ainda, a valorização e a legitimação da partilha de saberes como formas de aprimorar a prática docente.

Portanto, assumo que docência compartilhada institui-se a partir do trabalho colaborativo, pois as suas características são fundamentais para a constituição de uma docência compartilhada, quando desenvolvida por dois professores ou, no caso da EaD, pelo professor e tutor.

A docência compartilhada vem sendo desenvolvida e pesquisada em escolas de educação básica, a exemplo das escolas EMEF Dolores Alcaraz e EMEF Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, ambas localizadas em Porto Alegre/RS¹⁹. O projeto dessas escolas nasceu com base nas insatisfações com as práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas, como alternativa para superação dos processos de exclusão.

Dal'Igna (et al., 2013, p.65), com apoio nos estudos de Hugo Beyer, que exploram os modelos de docência desenvolvidos na Alemanha, entende a docência compartilhada como a “atuação de dois docentes na mesma turma. O exercício da prática docente pode ser compartilhado e desenvolvido de formas distintas, considerando-se os objetivos da proposta, assim como as características de cada grupo de alunos”. As autoras, a partir da experiência em projeto desenvolvido na escola, formularam alguns princípios norteadores para o desenvolvimento da docência compartilhada (DAL'IGNA et al., 2013, p.65) dos quais destaco:

- a disposição para trabalhar, apoiando-se em um terreno menos seguro, mais incerto, provisoriamente escolhido, permanentemente problematizado;
- a adoção de uma postura investigativa, que permita questionar constantemente a prática pedagógica;
- a disposição para ensinar de outros modos - questionar as concepções de ensino e de aprendizagem;
- o questionamento dos instrumentos e critérios de avaliação;
- a organização e planejamento coletivo das aulas (ressignificados para a proposta da EaD).

A eles acrescento:

- a disposição para aprender de e com outros.

Citolin (2012, p.118), partindo dos achados de sua pesquisa, afirma que a docência compartilhada envolve “planejamento participativo, diálogo, troca de ideias e de concepções, atuação conjunta, resolução de imprevistos de modo colaborativo”. É importante também, rever o trabalho através de uma avaliação e reflexão, “modificar posturas e aprender com o outro, reconhecendo-o como produtor de conhecimento”.

Tratando especificamente da EaD, Bezerra (2010) lembra que a articulação entre o professor autor e o tutor é um desafio, pois exige construir novas práticas através de uma partilha que permita a superação da fragmentação de um trabalho que é coletivo, mas

¹⁹ E-book Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental. Disponível em <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>. Acesso em 16 jul/2014.

realizado muitas vezes em partes isoladas. O resultado do trabalho compartilhado propicia contribuições para a prática docente, pois fortalece o grupo, bem como uma melhor qualidade no processo de aprendizagem do aluno. “Juntos, entre seus pares, os docentes podem encontrar caminhos para resoluções de problemas e criar alternativas na construção de uma melhor qualidade da aprendizagem do seu aluno, situações que talvez sozinho tivesse dificuldades de encontrar.” (BEZERRA, 2010, p.66).

Reforçando essa ideia, Fernandes e Titton (2008, p.2) afirmam que,

o ensino compartilhado traz evidentes benefícios ao rendimento dos alunos, se comparado a outras modalidades de ensinar. Tais benesses podem estar relacionadas às trocas de informações, conhecimentos e técnicas de ensino que os professores têm condições de apreender nesta metodologia, ampliando, desta maneira, os horizontes da aprendizagem.

Beyer (2005) contribui, ainda, afirmando que a situação de partilhar o espaço de trabalho com um colega pode provocar ansiedade e outros sentimentos, pois essa experiência é complexa mesmo, constituindo-se numa oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal. Ou seja, pode ser entendida como um exercício de formação continuada, onde professor e tutor, através da partilha, serão estimulados a conhecer o processo de trabalho um do outro, e compreender como cada um participa do processo de ensino e de aprendizagem.

Então, parece legítimo indagar: o que se passa nos ambientes virtuais de aprendizagem? Professores e tutores partilham ou dividem atribuições? Como se constituiria uma docência compartilhada na EaD no *design* adotado pela Unisinos?

4 PASSO A PASSO NA CONSTRUÇÃO DO MAPA

“Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura”
(MARQUES, 1997, p 28)

Inspirada na “Aventura do escrever” de Mário Osório Marques, neste capítulo conto como organizei a minha “mochila” e os caminhos que percorri no processo empírico da pesquisa. O contexto, os instrumentos que me acompanharam, os interlocutores que encontrei no percurso, os encontros e desencontros e toda a aprendizagem resultante desta aventura.

4.1 Delineando o caminho da pesquisa

A pesquisa buscou analisar as práticas de professores e tutores na educação a distância. Teve como principal problema de pesquisa o seguinte questionamento: como professores e tutores se articulam para realizar a docência na Educação a Distância?

Para explorar o problema, foram propostas as questões que retorno a especificar para facilitar o acompanhamento do estudo:

- Como os professores e os tutores percebem o trabalho que desenvolvem na EaD? Que experiências são mais significativas nesse trabalho?
- Como caracterizam as funções de cada um desses autores no processo de EaD? O que os aproxima e que tensões poderiam ser identificadas?
- Que saberes mobilizam ou creem que seria necessário mobilizar para uma docência compartilhada?
- Que valor atribuem às estratégias de formação continuada que vivenciam para a atuação na docência em EaD?
- O que gostariam de vivenciar nesse sentido?

Considerando sua natureza exploratória, este estudo alicerçou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Minayo (1994) observa que a pesquisa qualitativa é uma das possibilidades de caminho a ser seguido pelo pesquisador na busca de melhor entender o seu objeto de investigação. Para a autora, a pesquisa qualitativa faz parte de um grupo da ciência investigativa, que visa à construção da realidade. Esta, porém, pressupõe um nível de

realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de princípios, valores e significados para que não sejam reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a descrição é uma das principais características da pesquisa qualitativa, obtida “no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p. 13). Para obter uma descrição mais próxima da realidade, a pesquisa qualitativa exige do pesquisador dedicação e tempo para que possa se inserir no campo e ter uma maior aproximação com seu objeto de estudo. É também uma forma subjetiva, possibilita a observação da realidade, a escuta de experiências dos sujeitos e, a partir delas, a compressão e a ressignificação. Este foi o esforço empreendido neste estudo.

No método qualitativo, o pesquisador procura estabelecer estratégias e procedimentos que lhe possibilitem levar em consideração as experiências e o olhar dos colaboradores. A entrevista semiestruturada foi o instrumento escolhido para conduzir o trabalho, pois proporcionou uma melhor compreensão dos significados, que não poderiam ser compreendidos com instrumentos fechados.

Quanto ao tratamento e à análise de dados, procurei olhá-los de forma indutiva, conforme recomendado nessa metodologia, não com a pretensão de recolher provas para confirmar uma hipótese, mas para construir o caminho à medida que os dados iam sendo categorizados (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Nos próximos tópicos, trago o contexto, os instrumentos e colaboradores, e a forma de análise dos dados.

4.2 O contexto

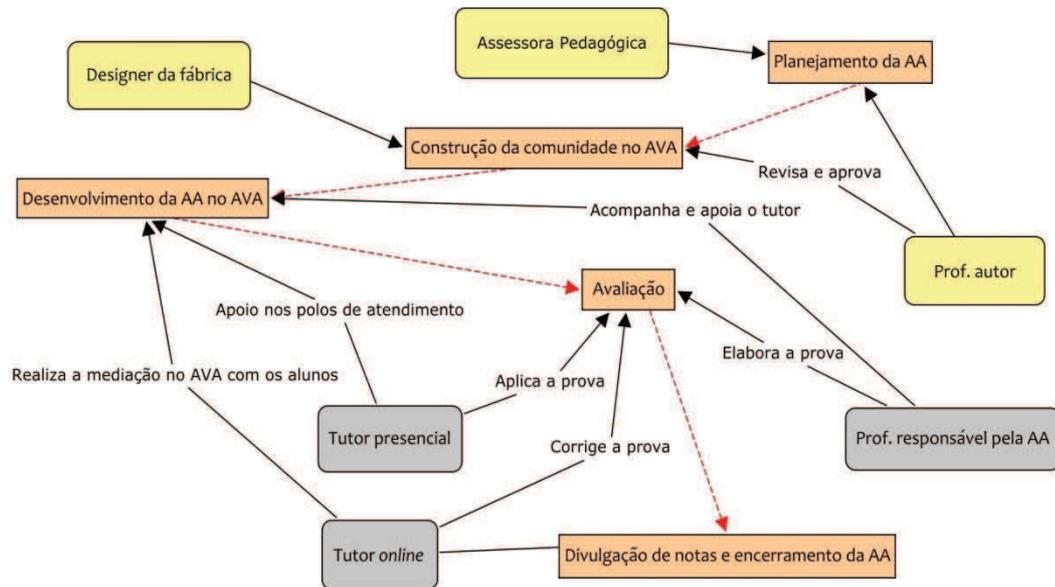
Para compreender esse percurso, faz-se necessária uma descrição do contexto do campo da pesquisa, em que professores e tutores atuam desde o processo do planejamento dos materiais das Atividades Acadêmicas até a avaliação. Bogdan e Biklen (1994) apontam que a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Assim, conhecendo o contexto, é possível uma aproximação maior dos sujeitos investigados, possibilitando melhor compreensão da realidade e favorecendo novas interpretações.

Para realização da empiria, contei com o apoio da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Nessa Instituição, o trabalho de professores e tutores (Figura 1) acontece da seguinte forma: o professor autor planeja a AA²⁰, em uma estrutura chamada de comunidade, a ser construída no Ambiente Virtual de Aprendizagem por um *designer* da *fábrica*. Esse planejamento conta com o auxílio de assessoras pedagógicas especialistas na modalidade, que vão sugerindo formatos de atividades, recursos educacionais e elaboração de objetos de aprendizagem para deixar a comunidade dinâmica e atrativa para o aluno. Ao final da construção, ela é validada pelo professor – ou professores, pois pode ser pensada por mais de um docente.

No segundo momento, entram em cena o professor responsável pela AA, que pode ser ou não o professor autor, e o tutor *online*. O professor irá orientar e acompanhar o tutor *online*, participar quando necessário na comunidade e elaborar a prova de avaliação final. Para a elaboração da prova o professor pode solicitar ou não o apoio do tutor *online*. Este faz a mediação do ensino e aprendizagem, o acompanhamento dos alunos dentro da comunidade e a avaliação das atividades. Preocupam-se, também, com aqueles alunos que não estão frequentando as aulas periodicamente e fazem, ainda, a correção das provas de integralização de grau. O fluxo das atividades conta, também, com o tutor presencial, que atende os alunos nos polos, auxiliando no uso do *Moodle*, orientando na resolução de dúvidas de conteúdo e no desenvolvimento das atividades, em consonância com o que está sendo desenvolvido na comunidade. Ele acompanha as atividades correntes e interage com professores e tutores *online*, bem como aplica instrumentos de avaliação.

²⁰ Atividade Acadêmica.

Figura 1 – Fluxo de trabalho na EaD: etapas e responsáveis



Fonte: a autora

4.3 Os instrumentos que carreguei na mochila e os colaboradores que tornaram possível o percurso

Tendo em vista que o problema principal de pesquisa refere-se a compreender se é possível um processo de articulação entre professores e tutores na direção de uma docência compartilhada, os principais colaboradores foram os professores e os tutores que atuam nos cursos de Pedagogia e Administração.

Para iniciar a empiria da pesquisa, primeiramente realizei um mapeamento dos professores e tutores que atuam nos cursos de Pedagogia e Administração da Unisinos, respeitando os critérios previamente estabelecidos. *Para professor*: (a) atuar nos cursos de Pedagogia ou de Administração; (b) exercer a docência tanto na EaD como na modalidade presencial, para ter referentes das duas experiências; (c) ter participado do processo de planejamento de alguma AA. *Para tutor* (a) estar atuando há pelo menos dois semestres como tutor *online* na Instituição.

O mapeamento foi realizado através do acesso que tenho como tutora presencial na plataforma *Moodle*; ao acessar os cursos indicados selecionei aleatoriamente algumas comunidades de AA, seus respectivos professores e tutores, mas nem todos os entrevistados trabalham juntos na mesma AA. Para saber se os professores e tutores atendiam aos critérios

estabelecidos, observei se eram recorrentes na AA, e para saber se atuavam também na modalidade presencial, perguntei informalmente para alguns colegas e para os próprios professores quando oportuno. Essa primeira etapa resultou em uma lista com *sete professores e cinco tutores* do curso de Pedagogia e *sete professores e seis tutores* do curso de Administração. Deste total, *quatro professores e tutores de cada área receberam o convite para participar da pesquisa* através de *e-mail*, o que totalizaria 16 entrevistas. Ao fazer a pesquisa deparei-me com algumas dificuldades. Nessa etapa das entrevistas, embora houvesse o desejo de contribuir, compromissos e solicitações de várias ordens interferiram na participação de alguns colaboradores. Participaram efetivamente da pesquisa *quatro professores da Pedagogia, três professores da Administração e três tutores de cada curso*, num total de 13 participantes.

É importante destacar o compromisso e disponibilidade dos colaboradores: todas as entrevistas foram agendadas por *e-mail*, conforme citado, e no local e hora marcados, lá estava a pessoa disposta a participar. Foi possível perceber pelas expressões e falas que havia uma expectativa com os caminhos e resultados da pesquisa, atribuída a uma vontade de construção do conhecimento e à possibilidade de colaborar com o espaço de atuação profissional.

Para realizar o estudo, respeitando a natureza qualitativa da investigação, além da entrevista utilizei registros de interações da comunidade virtual de tutores. Essa comunidade foi criada com o propósito de que os tutores tivessem um espaço para compartilhar suas experiências, ideias, materiais didáticos, textos e também para discutirem outras questões pertinentes ao trabalho e a própria Instituição. A comunidade está ativa, mas os registros das últimas interações são do ano de 2011. Não se sabe o motivo, mas imagino que os tutores se desestimularam, e acredito que, dos tutores que iniciaram após esse período, poucos saibam da existência desse espaço.

Documentos institucionais como os PPPs dos cursos de Pedagogia e Administração e a regulamentação da Unisinos também foram articulados, favorecendo o alcance dos objetivos do estudo.

As entrevistas tiveram caráter semiestruturado e foram realizadas de forma individual, na intenção de buscar algumas possibilidades de ações para formação continuada dos docentes. Havia o desejo de olhar o problema sob a perspectiva das práticas dos professores e tutores que atuam nesse processo de ensino e aprendizagem dentro da Unisinos. Foram realizadas nos meses de junho e julho nas dependências da Universidade, gravadas e

posteriormente transcritas; apenas uma delas foi realizada via *Skype*, com a utilização de um software específico para gravação. Para Zago (2003), a gravação tem fundamental importância nas entrevistas, pois utilizando essa estratégia o pesquisador fica mais livre para conduzir e seguir o roteiro e estabelecer uma relação de interlocução. Ainda de acordo com a autora, esse registro tem função importante também na organização e análise dos dados, pois permite que o pesquisador volte à fonte do material para escuta quantas vezes forem necessárias, mesmo após as transcrições.

Através da entrevista, foi possível obter informações objetivas e subjetivas. Esta é uma técnica que oportuniza a produção de sentidos, como aponta Deslandes (1998, p. 57): “a entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra [...], mas uma conversa a dois com propósitos bem definidos, [...] que reforça a importância da linguagem e o significado da fala”. Minayo (2007, p. 64) diz que a entrevista “tem o objetivo de constituir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto”.

Antes de iniciar a entrevista, expunha ao entrevistado as intenções e objetivos da pesquisa, bem como as questões éticas²¹. Neste momento, também informava como seria a condução da entrevista e as perguntas que compunham o roteiro.

O roteiro²² foi elaborado a partir dos objetivos do estudo, com tópicos e questões relacionadas ao tema, procurando estimular a narrativa das experiências vivenciadas, mas com o cuidado para não elaborar questões que pudessem ser invasivas, a fim de respeitar o espaço dos entrevistados.

O roteiro foi seguido “à risca” nas primeiras entrevistas, momento de mais nervosismo de uma pesquisadora recém-chegada, que não queria esquecer-se de nenhum elemento. Essa vivência ratificou que fazer pesquisa é um aprendizado constante. Experimentando é que vamos adquirindo habilidades e aumentando as chances de fazer melhor. Nas entrevistas seguintes, o roteiro foi respeitado, mas o momento deu-se de forma mais natural, realmente uma conversa a dois, como referenciado por Minayo (2007). Muitas vezes o respondente, envolvido na proposta, seguia falando, e mesmo sem a pausa para a pergunta, já contava o que era do interesse da pesquisa. Os interlocutores também destacavam informações importantes que não estavam no roteiro, potencializando os dados construídos.

²¹ O projeto teve aprovação no comitê de ética da Unisinos conforme N° CEP 14/069, respeitando os preceitos da Resolução 466/12. Anexo I carta de aprovação. Anexo II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

²² Roteiro dos professores Apêndice I – Roteiro dos tutores Apêndice II

Zago (2003) destaca que o grau de implicação do respondente depende de como ele se sente no momento da entrevista e da confiança que ele deposita no pesquisador. Estabelecer essa relação, e garantir a qualidade na entrevista, não é tarefa fácil, tampouco está dada desde o início da conversa. Ela vai sendo construída pouco a pouco durante a entrevista.

A investigação empreendida propiciou aprendizado para além do objetivo de obter os dados. Para quem pesquisa, é fundamental estar sempre atento aos depoimentos, compreender até mesmo o silêncio, pois “o fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados” (CUNHA, 1998, p.38). Estes dados podem ser explorados, pois contém significados e permitem reinterpretações que potencializam o estudo. Esse processo revelou também a riqueza e o comprometimento dos envolvidos ao narrarem suas experiências. Dessa forma, puderam refletir, rever seu pensamento e analisar as ações vividas.

4.3.1 Características dos entrevistados: quem foram os viajantes

Professoras

As professoras da Pedagogia, todas atuavam na modalidade presencial, três delas com experiências recentes entre um e quatro anos em cursos em nível de Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu*. Apenas uma tinha experiência há mais de 20 anos no nível de Graduação. Esta mesma professora também já havia participado de um grupo de trabalho e pesquisa, na primeira tentativa de educação a distância na Universidade. O grupo do qual participava criou o ambiente AVA²³, que originou sua pesquisa de doutorado. Também fez parte do setor de apoio pedagógico da EaD e desde o ano de 2005 manteve-se somente na modalidade presencial, retornando para a EaD em 2012, na proposta do curso de Graduação em Pedagogia totalmente a distância. Entre as outras professoras, uma teve experiência como aluna de um curso de Especialização em EaD.

Entre as professoras do curso de Administração, duas começaram a trabalhar na modalidade presencial, atuando há mais de dez anos no ensino superior. Iniciaram na EaD desde o início dos cursos totalmente a distância em 2009. A terceira professora iniciou sua

²³ AVA é um espaço virtual que foi criado por um grupo de professoras da Unisinos no início dos anos 2000 a partir do crescente acesso às TICs e as demandas por elas geradas, com o objetivo de apoiar as ações das atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação continuada dos professores.

experiência no ensino superior na EaD como tutora no ano de 2011 e posteriormente foi lecionar como professora na modalidade a distância, bem como na presencial. Todas as professoras, conforme os critérios estabelecidos para a participação na pesquisa, planejaram pelo menos uma Atividade Acadêmica na EaD.

Tutores

Diferente das professoras, os tutores têm sua primeira experiência no ensino superior já na modalidade a distância, todos na Unisinos; os tutores da Administração estão há mais tempo, pois iniciaram em 2009 e 2011. Esse tempo justifica-se porque foi o primeiro curso na modalidade. Os tutores da Pedagogia iniciaram todos no mesmo ano: 2013. Uma das tutoras da Pedagogia atua como tutora presencial em outra instituição. Na EaD, um tutor da Pedagogia atuou como professor substituto na modalidade presencial no primeiro semestre de 2014; outra, tutora da Administração, atualmente é também professora no presencial. Apenas um dos tutores do Curso de Administração possui titulação de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Os demais, tanto do curso de Administração quanto da Pedagogia, são mestres.

Para efeito de organização do capítulo de análise dos dados, os colaboradores foram identificados segundo rotas já percorridas ou na próxima rota que está sendo planejada. As professoras e tutores da Administração serão identificados com localidades da América Latina e da Pedagogia, com localidades da Europa.

<u>América Latina</u>		<u>Europa</u>	
<i>Professoras</i>	<i>Tutores</i>	<i>Professoras</i>	<i>Tutores</i>
Goiânia	Nazca	Florença	Porto
Rosário	Montevideo	Madri	Paris
Mendoza	Osorno	Barcelona	Roma
		Lisboa	

4.4 Paisagens e descobertas: análise e interpretação dos dados

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemática dos mesmos obtidos através das entrevistas, dos documentos e notas de campo, com a intenção de aumentar a própria compreensão sobre o tema de pesquisa e divulgar os achados (BOGDAN e BIKLEN, 1994.). Para compreender o problema e responder às questões de pesquisa, as entrevistas foram interpretadas a partir dos princípios da análise de conteúdo, que para Laville e Dionne (1999, p. 214) “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”. Esse tipo de análise tem sido utilizado para produzir interferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse do pesquisador (FRANCO, 2003).

Gomes (2007, p.84) lembra que a análise de conteúdo é explorada em diferentes finalidades e situações,

(a) análise de obras de um romancista para identificar seu estilo ou para descrever sua personalidade; (b) análise de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa ou de depoimentos de leitores de jornal para determinar os efeitos dos meios de construção de massa; (c) análise de livros didáticos para desvendamento de ideologia subjacente; (d) análise de depoimentos de representantes de um grupo social para se levantar o universo vocábulo desse grupo.

O processo de análise foi conduzido em etapas, conforme aponta Gomes (2007). As transcrições das entrevistas e o material explorado favoreceram uma pré-análise, para a definição das dimensões. Na sequência, construí quadros de análise com recortes dos depoimentos dos colaboradores, seguindo as dimensões estabelecidas anteriormente. Posteriormente, realizei a análise propriamente, com o tratamento dos dados produzidos pelos colaboradores, os documentos e a escrita do texto, dialogando com o referencial teórico.

Cabe destacar que a escolha das dimensões e dos recortes dos discursos a serem utilizados gerou um sentimento de “dó”, por ter que “deixar de lado” alguns dados que também eram importantes. Olhando para o material construído, parece que nada poderia ser deixado de fora e, no primeiro momento a vontade foi de dissertar sobre tudo. Ouvir quem faz parte do processo, dar vida ao objeto de pesquisa, a cada escuta, produziu um sentimento de alegria da descoberta. Durante todo o processo de escrita, desde o projeto, a minha maior dificuldade foi de estabelecer um afastamento da pesquisadora e da tutora que está envolvida

com o processo de EaD, e fazer da experiência como tutora algo que viesse a contribuir com a pesquisa na construção dos dados.

A análise e interpretação dos dados foi a etapa que encaminhou o fechamento da pesquisa. Foi o momento de fazer o movimento de diálogo entre o problema de pesquisa, os dados coletados e o referencial teórico, que muitas vezes precisou ser ampliado para melhor compreender os elementos novos que apareceram nas entrevistas. Franco (2003, p.25) afirma que “toda análise de conteúdo implica em comparações”, pois, para dar sentido aos dados obtidos é preciso relacioná-los a dados existentes em outras pesquisas e com a teoria.

Sobre isso, Gomes (2007, p. 81) destaca que:

[...] quando falamos de análise e interpretações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica.

É um momento intelectual da pesquisa, que proporciona ao pesquisador uma experiência ímpar, que envolve muitos sentimentos, dúvidas, desconforto, ansiedade, alegria. É o momento de fazer escolhas, pois o material produzido permite infinitas explorações e pode levar para diferentes caminhos de interpretação. Na análise de conteúdo os resultados devem refletir os objetivos da pesquisa, ter como apoio indícios manifestos e capturáveis nas comunicações emitidas, pois é com base no conteúdo explícito que se inicia a análise (FRANCO, 2003). Contudo, ao explorar o material, foi importante levar em conta os discursos latentes, que não faziam parte do roteiro, mas que foram trazidos à tona pelos entrevistados. Portanto, no momento de explorar os achados, o pesquisador precisa estar atento e ter cautela, para não perder detalhes, elementos que poderão potencializar o estudo e contribuir com este. Foi importante afinar o olhar para não me distanciar da proposta que o projeto anunciou.

Além das entrevistas, como já referido, usei documentos como técnica de coleta de dados, que ampliaram o material coletado. Alguns autores definem o documento como “qualquer registro escrito possa ser usados como fonte de informação” (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.169). Arquivos visuais, oficiais, particulares ou públicos, históricos ou atuais, são documentos ou fontes de pesquisa, nos quais a maior ou menor

importância de cada um só poderá ser estabelecida de acordo com o objeto da pesquisa específica a ser realizada, aliada aos interesses e questionamentos (BACELLAR, 2008).

Assim, a legislação que rege a EaD na Unisinos, Projeto Político Pedagógico dos Cursos envolvidos e registros pessoais dos professores e tutores constituíram importantes materiais. Esse tipo de análise pode também ser combinada com outras técnicas, podendo ser usada “tanto como uma técnica exploratória, como para ‘checagem’ ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas” (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 169). Os documentos não foram tratados como objetos centrais na análise dos dados. Todavia, auxiliaram e ampliaram as informações acerca do conteúdo analisado.

Cellard (2008 p. 299-306) aponta cinco passos para a realização de uma análise preliminar dos documentos, dos quais destacamos três:

- *o contexto social e global* - a época de produção do documento, a conjuntura política, econômica, social e institucional do momento da elaboração;
- *a autenticidade e confiabilidade do texto* - a qualidade da informação transmitida. Checar a autenticidade do documento, a relação entre os autores e o fato, o tempo decorrido da elaboração do documento;
- *conceitos-chave e lógica interna* - sentidos e conceitos empregados pelo autor. Delimitar adequadamente o sentido das palavras e conceitos.

Considerando os elementos destacados pelo autor, foi realizada análise dos documentos para melhor compreender o contexto e para buscar informações que pudessem contribuir com os objetivos da pesquisa.

5. “NÃO É UM OBA OBA! TÁ TUDO CERTO, TUDO PRONTO!”: é preciso planejar a viagem

Os depoimentos de professoras quanto às experiências vivenciadas no planejamento de uma Atividade Acadêmica foram importantes aportes nesse estudo. As dimensões de análise que emergiram dos depoimentos foram: *o trabalho em parceria; os desafios e dificuldades enfrentadas*; e os limites quanto aos *aspectos da formação específica para a construção da AA* para um ambiente virtual de aprendizagem.

As professoras, ao se referirem à experiência de planejar uma AA para EaD, mencionaram o trabalho em parceria como significativo. Cinco das sete entrevistadas manifestaram esse valor, sendo quatro do curso de Pedagogia e uma do curso de Administração. Embora cada professora “assinasse”, para fins institucionais, a autoria da AA, a maioria convidou outros(as) colegas para juntos(as) pensarem seu planejamento. Nessa participação havia colegas do próprio curso e também pessoas de suas relações fora da Instituição. É possível afirmar que a organização do planejamento foi realizada preponderantemente de forma compartilhada. Disse uma das professoras:

“Fazíamos alguns encontros, nós vínhamos para a universidade no sábado, trocávamos, porque alguns módulos ficaram comigo, outros com ela, mas em nenhum momento ficou aquela coisa muito estanque. Eu terminava e passava para ela, ela fazia uma avaliação, voltava para mim, então foi um trabalho bem em parceria”. (Florença)

Reforçando sua colega, a professora Madri afirmou ter vivenciado uma parceria entre o campo da pedagogia e o da psicologia, pois atuou com pessoas de diferentes origens acadêmicas, explicitando que *“houve uma troca mesmo, uma construção bem partilhada”*. Essa experiência acompanhou o andamento da AA, onde a professora autora ficou como responsável pela atividade e a colega da área da psicologia foi selecionada para atuar como tutora. Também a professora Mendoza demonstrou satisfação com o trabalho conjunto, afirmando: *“desenvolvi em parceria com outra professora e foi muito prazeroso”*.

Através dessas iniciativas percebemos um movimento de ruptura com a prática usual da Universidade, onde a condição disciplinar é preponderante. Nas palavras de Anastasiou (2012), pensar uma disciplina e realizar um planejamento isoladamente faz parte da nossa

história profissional. Pensar coletivamente conduz a um novo processo na profissão: “a abertura para a escuta do outro” (p. 67). Não foi possível ter acesso a um documento explicitativo de que o professor autor obrigatoriamente trabalhe sozinho, assim como não há registro de sugestões que encaminhem ao trabalho compartilhado. O registro mais próximo desse dado está no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia, no item que apresenta e caracteriza todos os profissionais envolvidos na EaD. Referindo-se ao professor autor, há a seguinte descrição:

Professor-autor: professor de referência em uma área de conhecimento que desenvolve o planejamento da estrutura dos conteúdos e das atividades de estudo e de avaliação das disciplinas, incluindo-se, nessa tarefa, a orientação para o desenvolvimento dos objetos de aprendizagem, a indicação bibliográfica para a disciplina, a roteirização e a gravação, junto à TV UNISINOS, de vídeo-aulas de sistematização e de revisão de conteúdos. (PPP p.36).

O PPP refere-se à necessidade de um profissional que assuma, nesse contexto, a função docente. Esta compreensão também é encontrada nas obras de alguns autores como Belloni (2012), que alerta para o fato de que o uso intenso das tecnologias tem tornado o ensino mais complexo e, conseqüentemente, segmentado, estimulando a divisão do trabalho, tal como referenciado no capítulo três. O resultado dessa condição é objeto de nossas preocupações, pois o trabalho, feito por várias mãos, também pode se caracterizar por uma fragmentação. Por isso, destacamos a importância do trabalho em colaboração.

Em outras pesquisas, como as de Ziede (2008), Bezerra (2010) e Schiller (2001), há um alerta para experiências de trabalhos na direção colaborativa durante a Atividade/Disciplina em andamento, mas nenhuma traz especificamente a experiência de um professor autor, que estabelece o diálogo e a parceria para a realização do trabalho, no momento do planejamento. Essas experiências isoladas parecem não ser suficientes para mudar a característica da fragmentação, considerando que na etapa seguinte serão outros dois profissionais que estarão atuando na AA. Todavia, há um pequeno movimento de avanço na direção de um processo contínuo de trabalho, como explicitarei posteriormente neste estudo, ao explorar os resultados dessa parceria, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores para realizá-la.

Cabe, ainda, destacar que, segundo o PPP do Curso de Pedagogia, o currículo está organizado por Programas de Aprendizagem, na perspectiva das competências. Compreendem-se os Programas de Aprendizagem (PAs)

[...] como um movimento que é construído no processo de aprendizagem, formando redes de conhecimento a partir dos Programas de Aprendizagem, que articulam diferentes áreas de conhecimento constituindo os nós da rede curricular (UNISINOS, 2003, p.06 apud PPP, p.22).

Os PAs são estruturados de maneira que as Atividades Acadêmicas possam estar em rede, para que a construção do conhecimento se dê de forma harmônica e contínua. Que práticas seriam possíveis para que essa relação pudesse ser construída? E seria “sonhar alto” levantar a possibilidade de estabelecer um diálogo entre professor autor e professor responsável pela AA e tutor?

Mattar (2012) propõe que os professores que exercerão a função docente, ou seja, professor responsável e tutor, participem desde o início do processo de produção do planejamento, de maneira que os docentes que irão atuar na atividade sejam capazes de ouvir e ver suas perspectivas teóricas e sua leitura de mundo no material produzido. Entretanto essa perspectiva ainda é pouco experimentada na prática acadêmica.

O currículo do curso de Administração não é composto por PAs, mas, segundo o PPP, tem como princípio a transdisciplinaridade, nesse contexto, compreendida que,

como filosofia e método, será um desafio constante para a superação de um modelo tradicional de ensino-aprendizagem, principalmente na superação das dualidades professor/aluno, teoria/prática e academia/empresas. (PPP ADM p. 30).

Entretanto, as Atividades são pensadas isoladamente e, nesse caso, nem todos os professores adotam o exercício do planejamento em parceria, como pode ser exemplificado no dizer de duas professoras do Curso de Administração.

“O planejamento da Atividade eu pensei sozinha. Tive a participação de vários colegas no desenvolvimento do livro, mas no desenvolvimento da comunidade eu fiz sozinha”. (Rosário)

A professora Goiânia também relatou que trabalhou sozinha no planejamento das Atividades das quais foi autora. Diante dos relatos, é necessário considerar que os planejamentos foram realizados no princípio da construção da modalidade, o que pode ter influenciado a condição do trabalho solitário. Por isso, parece ser tão importante analisar se há impacto da área disciplinar nas formas de organização e nas relações que caracterizam cada curso, destacando algumas informações.

O curso de Administração foi o primeiro a ser oferecido totalmente a distância na Instituição, junto com outros cursos da mesma área disciplinar, no ano de 2009. O curso de Pedagogia foi o primeiro curso da área das ciências humanas a ser ofertado na modalidade, tendo início no ano de 2013.

Vale ressaltar que as professoras participantes deste estudo, atuantes no curso de Pedagogia, trabalharam em parceria. Já no curso de Administração apenas temos um registro dessa prática entre as professoras, em especial da que iniciou, na modalidade, como tutora. As experiências iniciais podem ter contribuído para estimular de forma mais ou menos intensa a realização do trabalho em parceria. Procurei explorar essa questão no próximo capítulo.

Não tive a intenção de destacar méritos a respeito desta ou outra forma de trabalho e sobre seus resultados; não houve intenção de expressar juízo de valor, mas destacar, através das próprias experiências dos colaboradores, as práticas formativas que vivenciaram. A intenção foi procurar elementos que viessem a contribuir com a formação continuada desses profissionais. Foram essas experiências, que envolvem o trabalho em parceria das professoras da Pedagogia e o trabalho individual das professoras da Administração, indícios para pensarmos as diferenças entre as áreas disciplinares?

Os pressupostos apresentados no Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração (2009, p.30-31) afirmam valorizar:

[...] o interacionismo, porque reconhece que sujeito e objeto de conhecimento são organismos vivos, ativos, abertos, em constante troca com o meio ambiente por meio de processos interativos indissociáveis e modificadores das relações, a partir das quais os sujeitos em relação se modificam entre si [...]

Também ressaltam:

o pensamento sistêmico, porque o processo de conhecimento é compreendido como um todo integrado, cujas propriedades fundamentais têm sua origem nas relações entre suas partes, constituído de subsistemas

que se inter-relacionam formando uma rede em que estes estão interligados e são interdependentes.

E reafirmam que valorizam:

a transcendência, por levar o sujeito a ir mais além, compreender-se como parte integrante do universo, vendo os seres como interdependentes e inseparáveis de um “Todo”, numa caminhada individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Essa compreensão acentua os sentimentos de fraternidade, solidariedade, respeito mútuo e cooperação, contribuindo para a construção de um mundo mais humano e justo [...].

Para realizar um processo de ensino dentro desses pressupostos, parece ser importante mobilizar um trabalho compartilhado, saindo do espaço fechado e particular, na direção de uma prática capaz de conceber os conjuntos, respeitando a diferença, mas reconhecendo a unicidade (MORIN, 2012). Provocada por Castells (2012), reafirmo a importância de repensar os processos de ensinar e aprender, na sua totalidade, não somente na relação professor/aluno/tecnologias, mas em tudo que implica esse trabalho, aproveitando a rede na qual estamos inseridos a olhar e estar com o outro, independente se de forma física ou virtual.

5.1 Desafios e dificuldades do planejamento para EaD: a releitura dos mapas

Ao fazer a reflexão sobre as dificuldades vivenciadas durante o planejamento da AA as professoras relataram que o maior desafio foi alcançar um afastamento das suas experiências da modalidade presencial e pensar o conteúdo e a metodologia dentro do design da modalidade à distância. Como explicita a professora Madri:

“no primeiro momento a gente sempre pensa que é um desafio bem grande, porque a gente está acostumado a trabalhar com o presencial, onde tu elaboras as atividades e elaboras os materiais, mas é uma preocupação muito mais concreta. Uma aula ocorre e tu já pensas para a próxima com algumas adaptações e já vais planejando conforme o andamento, dando sequência”.

A contribuição da professora Goiânia também traz dados interessantes que explicitam a compreensão que hoje ela tem sobre o processo de planejar:

“No presencial eu tinha as apostilas de aula, por exemplo, aquilo não servia para a EaD [...] mas eu vejo que hoje o professor tem mais apoio para preparar,

ele tem exemplos, na verdade basta [...]. Eu tinha que partir do zero para tudo.”
(Goiânia)

Goiânia é uma das professoras do Curso de Administração que iniciou sua docência na EaD junto com a implantação da modalidade na Instituição, sem os saberes específicos que a modalidade exigia. Estes são relacionados à metodologia de ensino, às tecnologias e ao *design* de EaD adotado pela Instituição. Sem a definição do modelo e dos parâmetros para desenvolver seu trabalho, ela relatou suas dificuldades e registrou ter tido poucas orientações. Lembrou que teve muito trabalho para reajustar o seu planejamento, quando as definições foram propostas. É compreensível que todo processo na sua fase inicial seja mais difícil e que algumas tentativas foram necessárias até que houvesse condições de alinhar o trabalho. Entretanto, essa condição foi um desafio para os envolvidos na primeira hora.

Certamente, após os anos de experiência construídos pela EaD, a Instituição consolidou uma estrutura, envolvendo uma equipe pedagógica e o suporte específico de apoio aos professores. Todavia, o que chama atenção no depoimento da professora é a expressão “*na verdade basta*”, referindo-se ao apoio e aos exemplos que os professores têm disponíveis hoje para planejar uma AA. Será que basta mesmo? Qualquer professor pode desenvolver esse trabalho a partir de um modelo? Não é necessário o saber da formação específica para tal? Faria (2002) salienta que o paradigma da educação a distância tem como princípio norteador o desenvolvimento de competências, que transformarão a informação em conhecimento, através da “autonomia, colaboração, afeto, metacognição, interatividade e mediação”, e para tal, é necessário que:

o professor tenha clara percepção de como se processa a aprendizagem e o fazer dos educadores, entenda a cultura e o contexto da sala de aula virtual, perceba a importância das dimensões do saber para educandos e educadores. (FARIA, 2002, p.58).

Esse fazer é apontado, nos depoimentos, como *desafios* do trabalho de planejar. O *desafio* principal destacado está em estruturar o conteúdo e as atividades para EaD. A palavra que define essas recorrências é *transposição*²⁴. Segundo a professora Florença, não é possível

²⁴ transposição: **1** Ato ou efeito de transpor. **3 Gram** Processo que consiste em dar a um termo aplicação diversa da que lhe é própria. **4 Alg** Operação que se faz transpondo, nos dois membros de uma equação, um termo de um para outro. Para evitar relações com o conceito de transposição didática, usarei o termo de "transposição mecânica".

transpor o plano da modalidade presencial para a EaD. Embora existam alguns eixos estruturantes do currículo e da própria AA e as competências a serem desenvolvidas estejam próximas da modalidade presencial, a metodologia da EaD assume muitas especificidades. Nesse processo acontecem criações e recriações, sustentadas pelo domínio que o professor possui das competências a serem desenvolvidas e das apropriações que fazem da modalidade (AVA, TICs) com a forma de relacioná-los para desenvolverem os objetos de aprendizagem:

“Foi um desafio, porque coisas que a gente faz no presencial a gente não pode simplesmente pegar o mesmo plano e transpor para EaD”. (Florença).

A professora Barcelona complementa com essa afirmativa:

“não dá, a transposição não existe! [...] tem muitas coisas que, quem não conhece esse espaço, acha que pode transpor, ou pensa que vai fazer um questionário, os alunos vão responder e deu! Não! Tem toda a interação que tem que ser feita, muitas leituras, discussão... então não é um oba oba, tá tudo certo, tudo pronto”. (Barcelona)

Além de reforçar que a transposição mecânica não é adequada, também é perceptível uma preocupação com a construção do conhecimento e com a aprendizagem do aluno, pois há a percepção de que um questionário apenas não é suficiente; há todo um envolvimento de leitura, de discussão e de interação. Sinaliza, a professora Barcelona, uma ideia de trabalho que vai na contramão da lógica do modelo racionalizado, pois existe uma preocupação que atravessa todo o processo, do planejamento à avaliação. Na mesma direção, a professora Florença relata o quanto foi desafiador realizar um trabalho que atendesse às necessidades e cumprisse o objetivo da construção do conhecimento:

“Foi um processo trabalhoso, no sentido de que a gente teve que buscar, consultar várias coisas, vários materiais, discutir várias vezes as atividades que foram pensadas [...]. Então foi bem desafiador, nesse sentido, da gente buscar e discutir isso durante essa construção. Porque sempre fica aquela insegurança, será que isso está sendo adequado? Será que isso vai dar conta?” (Florença).

Certamente, na EaD, o trabalho não está centralizado apenas no professor, e essas professoras sozinhas não rompem com uma lógica que vem se constituindo historicamente. Se estamos realmente buscando um reconhecimento da EaD como uma modalidade em que se ensina e se aprende, talvez seja o momento de rever alguns conceitos. Pensar sobre essa “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” pode ser importante, como sinaliza Belloni (2012), fazer um trabalho mais flexível e menos segmentado, onde haja interação, permeando as lacunas existentes na relação dessa “entidade”.

As professoras destacam como *desafio* o período em que as aulas na EaD acontecem. A dificuldade na etapa do planejamento esteve em pensar e organizar o conteúdo para o período bimestral²⁵, bem como respeitar os prazos do cronograma para a entrega dos planos de trabalho. Esses dois pontos manifestam-se no depoimento da professora Lisboa, que diz:

“O problema foi o tempo, muito duros na questão dos prazos. Obviamente a gente entende que tinha que respeitar o cronograma e por isso funciona bem [...]. Acho que eu nunca vi funcionando tão bem certos prazos como esses da EaD. Mas eles explicam e deixam muito claro que essa etapa vai atrasar a próxima e a gente tem que assumir junto essa responsabilidade”.

Quando a professora afirmou que é *“preciso assumir junto a responsabilidade”*, remete-nos a pensar o contexto que envolve a EaD, a estrutura em que está organizada e como os profissionais envolvidos precisam se engajar no trabalho para garantir o ensino e a aprendizagem.

“[...] Foi desafiador pensar o conteúdo que trabalhamos em 19 semanas no presencial para nove semanas na EaD”.

Na mesma direção, a professora *Rosário* falou do tempo e acrescentou como uma dificuldade a inserção das tecnologias utilizadas na modalidade: *“o mais difícil é pensar no tempo que tu tens e relacionar da melhor forma possível todo conteúdo, mais a utilização dos recursos tecnológicos”*. Percebemos que, além do desafio de planejar para um bimestre a AA, conteúdo, metodologia e recursos tecnológicos, uma preocupação das professoras estava em manter e atender as mesmas competências, que são trabalhadas no presencial, na EaD, sem

²⁵ Conforme explicitado no capítulo 1 "Diário de bordo"

fazer diferença entre as modalidades. A preocupação com a qualidade do ensino também foi ressaltada pela professora Madri:

“Em nenhum momento nos passava que seria mais fácil e que por ser um tempo menor seria menos; a gente sempre primava por garantir que isso estivesse em condições próximas às do presencial. Então essa era nossa preocupação sempre, tentar por um lado atender as exigências da Atividade, mas também não fazer coisas demais e sobrecarregar o aluno e isso não ficar adequado. Então, foi desafiador nesse sentido”.

Acreditamos que as professoras fazem relação do planejamento dos conteúdos entre as modalidades; elas são influenciadas pela experiência anterior de atuação na modalidade presencial. Tardif (2002) denomina de saberes experienciais aqueles que são baseados no cotidiano do trabalho e nos conhecimentos do meio, ou seja, as professoras entendem que são modalidades distintas, mas a experiência adquirida na modalidade presencial serve de referência para pensar o trabalho na EaD. Pode isto não ser um problema, se utilizado para potencializar o trabalho. Muitos elementos da EaD também, ao inverso, podem contribuir para a modalidade presencial. E quanto às professoras que não tiveram essa experiência, como se deu a preocupação com o conteúdo? Será que ela existiu?

Para esta compreensão ouvimos a professora Mendoza, que iniciou sua carreira universitária na EaD, como tutora no Curso de Administração. Ela já havia desenvolvido habilidades no *Moodle*, o que facilitou, de certa forma, sua ação, já como professora, no planejamento de uma AA: *“Nós já tínhamos um experiência com a plataforma Moodle; a gente já tinha uma ideia do que dava certo, do que não dava”.*

No caso dessa professora, o saber da experiência estabeleceu-se em relação ao uso das tecnologias e da estrutura dos conteúdos dentro da plataforma virtual de aprendizagem. Como ela havia atuado como tutora, tinha toda uma aproximação com a própria modalidade que as professoras citadas anteriormente não possuíam. Com relação aos conteúdos, sem ter contato anterior com a AA na modalidade presencial, a professora realizou seu planejamento a partir da ementa e caracterização da AA. Pode ter sido mais difícil partir do zero, mas pode também ter sido menos conflituoso, por não envolver a trajetória anterior.

5.2 Aspectos da formação e construção da Atividade Acadêmica no *Moodle*: novos sinais de trânsito

Foi interessante ouvir as professoras sobre as capacitações oferecidas pela Universidade para qualificar o seu trabalho, em especial o do planejamento. Seriam elas suficientes e adequadas? Sem o intuito de realizar uma avaliação específica das capacitações, tivemos o interesse de saber como as pessoas envolvidas reagiram a elas. Pareceu possível, também, compreender que lógicas subsidiaram a formação dos professores para atuarem na EaD e identificar, a partir desse processo de formação, como foi o ingresso dessas professoras na modalidade, bem como a aproximação mais efetiva com as tecnologias.

Segundo a professora Barcelona, nas capacitações foram explicitados os princípios da proposta da EaD na Instituição, a estrutura da modalidade, os espaços e o papel dos profissionais envolvidos. O professor recebe orientações quanto ao funcionamento da plataforma *Moodle*, juntamente com o *script*²⁶ onde vai estruturar o conteúdo e as atividades avaliativas, utilizando os recursos das TICs. É neste momento que são apresentadas as possibilidades do uso dos recursos tecnológicos e a própria plataforma. Também foi realizada uma capacitação com a TV, para as aulas que são gravadas, seguindo as orientações técnicas. Foram duas aulas gravadas, uma de apresentação da AA e outra que o professor pode fazer sozinho ou com convidados. Nossa interlocutora compreendeu que:

“a formação inicial foi mais uma informação de como era o espaço, as regras e como o processo deveria acontecer. Quem nunca trabalhou num espaço de EaD, ainda mais no formato como está agora, deve ter tido bastante dificuldade, com certeza. Porque não é ouvir falar sobre como um processo funciona e vais saber fazer”. (Barcelona)

As professoras Florença e Madri relatam que se empenharam muito para fazer um bom trabalho que atendesse a proposta e, apesar de algumas desconfianças iniciais, buscaram apropriar-se do *Moodle* e das ferramentas tecnológicas. Entretanto, no decorrer do trabalho o sentimento era de *frustração*, como explicitado nos seus depoimentos.

²⁶ Documento em *Word* onde o professor estrutura o planejamento da comunidade virtual que posteriormente é construída no *Moodle* pelos designers da *fábrica*. Anexo III.

"Na capacitação foi dito que nós teríamos infinitas possibilidades. Bom, vamos colocar a cabeça para funcionar para a gente pensar coisas bem legais. E no momento do planejamento com a colega, a gente realmente se dedicou a pensar em coisas diferentes. Foi um trabalho árduo, fomos até o limite do nosso tempo e sempre achando que não estava bom, que ainda tinha coisas que podiam melhorar. Quando o plano foi para a produção, muitas coisas não davam para fazer... Então a gente se frustrou um pouco em relação a isso, porque eu saí da capacitação com uma ideia e por algumas questões o sistema não comporta, não possibilita. Então, nesse sentido, frustrou um pouco". (Florença)

Com o mesmo sentimento, a professora Madri relatou que chegou a abrir mão de recursos em que havia pensado no planejamento porque a ideia não se concretizava:

"Algumas coisas às vezes trancam, a própria fábrica não desenvolve como tu gostarias [...]. Saiu totalmente o contrário do que a gente pediu. Então pedimos para rever e também não saiu como a gente gostaria! Daí a gente acabava desistindo da ideia em função disso, porque vai e volta, vai e volta, então 'ah! vai e não volta mais'".

Através desses depoimentos percebemos que as professoras dispuseram-se para o trabalho e empenharam-se para superar as dificuldades do novo cenário em que se inseriam. Entretanto, nem sempre as coisas funcionam como previsto e, também, pode ser que a falta de experiência no processo dificultasse a noção da realidade em que se movimentavam. A professora Florença ressaltou que *"a gente realmente se dedicou a pensar em coisas diferentes [...] porque eu achava que eu não poderia, em todas as atividades, fazer um power point e largar lá na comunidade"*. Parece presente a preocupação da relação dos conteúdos com as tecnologias digitais, coerentes com uma proposta metodológica para o ensino a distância, não apenas o uso da ferramenta para a reprodução de práticas inadequadas. Talvez a capacitação pudesse explorar essas condições de produção e partir das dificuldades e frustrações para analisar suas causas e possibilidades de superação.

Mattar (2012) afirma que o professor de EaD não pode ser concebido como um professor do século passado, ele precisa dominar as ferramentas e a plataforma que vai utilizar, ser letrado em linguagens *online*. *"É preciso estabelecer uma relação educacional colaborativa, baseada na interação e na comunicação entre todos os participantes [...] através de uma formação abrangente e orientada que envolva o conhecimento de todo processo pedagógico"* (KENSKI, 2013, p.114). Nesse sentido, segundo Mattar (2012), é essencial que

as instituições de ensino promovam *programas de formação* [grifo nosso] para além dos treinamentos de alguns dias ou horas.

Diante dos relatos das experiências, em forma do trabalho em parceria, de conquistas, dificuldades e frustrações vivenciadas pelas professoras, defendo que a estrutura técnica e o apoio pedagógico existentes na EaD são imprescindíveis. Porém, possuir um roteiro e modelos de trabalho anteriormente realizados sem que haja diálogo reflexivo sobre sua utilização prática acarreta uma fragilidade no desenvolvimento da atuação do professor. O importante, para desenvolver o trabalho de planejamento e atuar na educação a distância, é adquirir o saber da formação em EaD para EaD, produzir os conhecimentos e incorporá-los à prática.

Em um esforço de síntese, é possível compreender que a reflexão sobre o planejamento, como parte da trajetória das professoras que vêm atuando na EaD, aponta para a importância de algumas reflexões, aqui explicitadas:

- Foi possível compreender que a organização do planejamento foi realizada preponderantemente de forma compartilhada;
- Através dessas iniciativas foi possível perceber um movimento de ruptura com a prática usual da universidade, onde a condição disciplinar é preponderante;
- Os princípios curriculares estão embasados na construção do conhecimento em rede, articulando as diferentes áreas do conhecimento, que precisam ter visibilidade no planejamento;
- Embora a experiência adquirida na modalidade presencial sirva de referência para planejar o trabalho na EaD, a transposição mecânica não é possível nem desejável;
- A capacitação oferecida aos professores para planejarem a atuação em EaD é importante e deve ser constantemente avaliada e repensada com todos os segmentos;
- É preciso promover o diálogo entre todos os envolvidos no processo para anular ou diminuir a segmentação das tarefas.

6. PRÁTICA DOCENTE: A EXPERIÊNCIA VIAJANTE DE PROFESSORAS E TUTORES

Neste capítulo, serão abordadas questões que surgiram a partir da experiência prática no desenvolvimento das Atividades Acadêmicas na perspectiva das professoras e dos tutores. Procurei compreender as concepções sobre EaD antes e depois de atuar na modalidade e o que mudou após a primeira experiência. Também foi importante perceber as atribuições de cada um e como se percebem como profissionais, incluindo o desenvolvimento da Atividade Acadêmica na prática e suas expectativas. Busquei saber o que foi preciso repensar, e como os protagonistas percebem o trabalho desenvolvido.

As dimensões para análise deste capítulo estão organizadas como abaixo descritas:

- as *concepções e desconfiâncias* com relação à modalidade e às tecnologias digitais;
- a *aprendizagem* manifestada pelas professoras com relação às expectativas iniciais para o desenvolvimento da Atividade Acadêmica;
- o *trabalho na EaD* manifestado pelos tutores com relação às expectativas iniciais para o desenvolvimento da Atividade Acadêmica;
- o *tempo e o espaço do trabalho docente* com relação à demanda e o tempo de trabalho que não estavam no roteiro das entrevistas, mas foram elementos destacados por todos os entrevistados;
- as *percepções de si e do outro no trabalho docente* sobre como as professoras e tutores se percebem e que lugar ocupam na EaD.

6.1 Antes e depois da experiência em EaD: caminhos que se cruzam

Mesmo com significativos avanços e investimentos de pesquisas, a EaD é uma modalidade que divide opiniões quanto à credibilidade no processo de ensinar e de aprender. A EaD ainda é vista, por muitos, como uma educação de segunda linha. Gera desconfiâncias e incertezas, principalmente dos profissionais da área das ciências humanas. Os professores e tutores, em muitos casos, se inserem na EaD, não porque necessariamente nela acreditam, mas por saber que a EaD e os meios de interação e comunicação *online* estão postos e não vão retroceder. A surpresa é, que ao passarem pela experiência da EaD, seja como aluno, como

professor ou como tutor, as impressões e pré-conceitos são desmitificados. “*Ter sido aluna foi a peça chave que fez eu acreditar na EaD, porque até então...*” diz a professora Lisboa. Outras professoras e tutores também mudaram suas concepções após a primeira experiência:

“Eu também me insiro naqueles que têm uma certa desconfiança da EaD. Até o momento em que tu passas a atuar para começar a ter outra visão, então eu tinha um certo espanto no primeiro momento... depois de um tempo tu vais percebendo que são impressões que tu tens por atuar na EaD”. (Madri)

A professora manifestou também a preocupação com o compromisso ético. Até então a impressão que tinha era de que EaD era compra e venda de certificados. Assim como o tutor Porto, que também afirmou que esse era o seu pensamento, mas o fato de confiar na Instituição e no trabalho que historicamente a Unisinos desenvolve é que o mobilizou a investir nessa nova experiência:

“Eu tinha um preconceito muito grande em relação ao ensino a distância. Quando eu fiz a seleção, vinha com todo esse preconceito, com toda essa desconfiança, mas eu também vinha com a esperança de que a Unisinos desse uma oxigenação nesse meio, nesse sistema de Educação a Distância”. (Porto)

É importante ressaltar que a forma como as instituições conduzem o trabalho vai influenciar nos resultados dessas experiências. Existem muitas instituições que primam pela qualidade do ensino e da aprendizagem, e são essas que vão causar o impacto positivo e desmitificar o senso comum em torno da EaD. Acredito, também, que esse impacto positivo deve-se à própria atuação dos professores e tutores que se preocupam com a aprendizagem dos alunos, pois quando indagadas sobre quais eram as expectativas com relação ao desenvolvimento da Atividade Acadêmica, as professoras foram unânimes em dizer que a expectativa maior era com a aprendizagem dos estudantes.

Como exemplo, trago os depoimentos da professora Florença: “*A expectativa era pela aprendizagem, pela contribuição com a comunidade e com o curso. Que o aluno aprenda, saia provocado, motivado a buscar pensar diferente*”. E a Rosário, que afirma que: “*para mim as expectativas maiores eram satisfazer o nosso aluno tanto em conteúdo como em ele gostar daquela comunidade, gostar de acessar e estudar e aprender*”. É através do acompanhamento dessa aprendizagem que a professora Madri percebe o processo de evolução

das alunas, e conclui que trabalho está produzindo efeitos produtivos. A primeira ideia que ela tinha sobre a EaD vai se desmanchando à medida que ela vai conhecendo e atuando de forma sistemática nesse processo de aprendizagem.

A professora Florença, no seu depoimento, corrobora com os colegas citados e para além de dar credibilidade à modalidade, ela pontua que algumas ações na EaD são mais complexas e desafiadoras. Durante o envolvimento no decorrer da AA, quando é possível avaliar o trabalho de planejamento, é que professora e tutor perceberam quanta coisa havia na comunidade para as alunas produzirem. *“Algumas coisas a gente estava até ‘sem pernas’ para acompanhar”*. Esse é um dos desafios na EaD, saber o que e como planejar os conteúdos sem ter *a priori* uma ideia do perfil os alunos. Identificar as possibilidades de flexibilizar e como mediar o processo de construção do conhecimento exige do docente competências específicas. Como observa a professora:

“Não é porque é EaD que o aluno realiza o trabalho ou atividade e eu vou lá ‘aí, que legal, parabéns!’ Eu preciso dar um retorno qualificado, assim como eu exijo, eu preciso dar um retorno qualificado, mostrar o que está bom, o que não está... me parece que acaba até sendo mais complexo e desafiador para o professor fazer isso”. (Florença)

Atribuindo outro sentido à pergunta, os tutores responderam que as expectativas eram com relação a uma nova experiência de trabalho. Conta o tutor Montevideo: *“Eu entrei com uma boa expectativa, achando que ia ser interessante, mas eu achei até que ia ser uma coisa mais passiva, do tipo assim, os alunos vão entrar, vão ler o material e tirar as dúvidas. Na verdade é a ideia que se tem dessa modalidade”*. Embora não explicita um pré-conceito, esse tutor também traz em seu depoimento a visão de senso comum da EaD, por não conhecer a modalidade antes de iniciar o trabalho. Entretanto, após a primeira experiência, afirma que *“a dinâmica é outra, é outro jeito de ter interação com os alunos. Não é uma coisa tão simples assim, porque é outro mundo”* (Montevideo).

A professora Goiânia, desde o princípio, acreditou na EaD como uma tendência que seria cada vez mais forte. E destaca: *“Eu penso assim: se eu sou professora, eu também tenho a obrigação de me adaptar a essas novas condições”*. Mas relembra a época em que a modalidade foi instituída na Universidade, afirmando que havia uma descrença total por parte dos professores. O discurso geral era de que não seria possível.

Diante das experiências que vivenciaram e estão vivenciando, alguns tutores relataram também que hoje não abandonam o trabalho na EaD para atuar na modalidade presencial, embora a demanda de trabalho seja maior. Segundo a tutora Nazca, que também atua como professora presencial, *“a flexibilidade de poder trabalhar em casa é muito melhor”*. Lopes (2012) e Mill (2012) também encontraram nos achados a flexibilidade de espaço e tempo de trabalho como um elemento que motiva os professores a atuarem na modalidade a distância. *“A capacidade de as tecnologias flexibilizarem os tempos e espaços de trabalho e dos estudos exerce grande influência sobre o trabalhador docente”* (MILL, 2012, p.93). Lopes (2012) também aponta a exigência do mercado como motivação para os professores buscarem se inserir na EaD. Isto é um pouco do que aconteceu com alguns dos respondentes que, mesmo diante das suspeitas e pré-conceitos, assumiram o desafio e a oportunidade de atuar no ensino superior.

Em outro estudo, tendo como base as contribuições de Ziede (2008), os professores e tutores também passaram por esse processo de “ver pra crer”. Somente após um período de trabalho puderam mudar suas impressões e concepções. Embora não se possa generalizar essas experiências e a partir delas entender que todo professor e tutor que vier atuar na EaD irá mudar positivamente sua visão com relação à modalidade, a experiência vivenciada por professoras e tutores propiciou a compreensão de uma EaD em que se ensina e em que se aprende. O estudo contribui para repensar a modalidade e desmitificar o senso comum. Diante disso vale perguntar: Por quanto tempo ainda vamos conviver com essa desconfiança? Que ações serão necessárias para mudar o senso comum sobre a EaD?

6.2 Tempo e espaço do trabalho docente: articulando rotas

Durante as entrevistas solicitei às professoras e aos tutores que contassem um pouco do trabalho realizado durante o desenvolvimento da AA, destacando pontos positivos e pontos a melhorar. Foram unânimes em apontar a demanda de trabalho como dificuldade no andamento da Atividade Acadêmica. As horas de trabalho, muitas vezes, não são suficientes para tudo de que precisam dar conta. *“Eu tenho uma certa dificuldade, gostaria de acompanhar mais do que eu acompanho, eu não considero o numero de horas que é dado por uma disciplina suficiente para fazer o trabalho que precisa ser feito”*, alega a professora Goiânia.

Na mesma direção, a professora Barcelona afirma que ocupa outros espaços, muitas vezes usando horas do lazer para realizar o trabalho da EaD:

“Então, eu sou exagerada, sou muito comprometida com o que eu faço e aí eu enlouqueço, não está escrito ali: ‘são duas horas e não pode fazer mais’. Eu tenho que fazer mais porque é assim que eu penso, então assim eu acabo não dando conta na medida que eu gostaria”. (Barcelona)

Esse aspecto está relacionado com o excesso de trabalho relativo à própria EaD. Como, por exemplo, o número de alunos nas turmas muitas vezes é muito alto para que o professor e o tutor possam acompanhar a todos para construir uma avaliação processual; o tempo pago para realizar as atribuições é insuficiente; bem como o acúmulo desse exercício com outras atividades (atuação na modalidade presencial, pesquisa, a profissão além da docência). Para além da atuação, ou das atuações profissionais, cada pessoa assume também outros papéis, na vida pessoal e familiar. Esses papéis e ações mesclam-se entre si, muitas vezes ultrapassando os limites, confundindo o tempo despendido a cada um.

A professora Mendoza destaca que a Atividade pela qual é responsável é muito complexa e com o número de 50 alunos por turma a demanda de trabalho fica bastante excessiva. Com o aumento de alunos e turmas devido ao avanço da própria modalidade a cada semestre, ela diz que o trabalho tem aumentado:

“A cada semana eu tenho mais demandas, embora eu tenha um tutor, e os meus tutores em um nível geral são excelentes, tanto no que se refere ao conhecimento técnico quanto à operacionalização das atividades. Mas as demandas são muitas; a cada semestre eu me vejo pensando a atividade, em contato maior com os alunos”. (Mendoza)

Os respondentes trazem nos seus depoimentos que tanto tutores como professores receberam atribuições que não são ligadas à docência, como por exemplo um acompanhamento em um sistema (*GVwise*) para evitar a evasão dos alunos. *“A gente acabou ganhando mais atribuições, não relacionadas com a docência. Hoje, a gente tem um trabalho bastante forte, é bastante cobrado para acompanhar o sistema de evasão”* (Osorno). Nesse caso, ou acabam trabalhando mais do que o previsto para atender aos alunos e a essas demandas institucionais, ou diminuem o tempo de dedicação aos alunos para dar conta de tudo. Como explicita o tutor Osorno:

“Eu gastei mais ou menos umas quinze horas durante o bimestre preenchendo o tal sistema de evasão... tempo que eu tirei dos alunos. Eu dedico duas horas por dia para a EaD. A partir do momento que eu tiro 40 minutos dessas duas por dia eu estou tirando dos alunos”.

A tutora Nazca, antes de atuar na EaD, imaginava que a demanda de trabalho seria menor do que no presencial: *“Mas não! A gente acaba trabalhando tanto ou mais, porque tu tens uma demanda para responder os e-mails, uma demanda para correção, acompanhamento dos alunos no sistema de evasão, e tudo com prazos”.* E a tutora Paris destaca que o trabalho na comunidade começa antes do período letivo *“porque antes de abrires a comunidade tu chegas a ficar dois dias trabalhando numa revisão de pontos que são extremamente importantes de estarem corretos e organizados antes de viabilizar-se para os alunos”.* Os respondentes expressam que é habitual trabalharem mais tempo do que a carga horária estipulada em contrato, pois além de não darem conta do trabalho a ser realizado, se fizerem em menos tempo perdem muito no resultado final. *“A carga horária para realizar o trabalho, a gente normalmente faz o dobro ou o triplo no mínimo. Ninguém faz só em quatro horas isso não... se fizer, o trabalho fica muito ruim, não tem como dar qualidade no trabalho”.* (Osorno)

Nesses depoimentos aparece latente a emergência das implicações relativas ao tempo e espaço de trabalho docente, um espaço de lugares interconectados, denominado por Castells (2003) de espaço híbrido, que dificulta a distinção do tempo profissional e do tempo de privado. Dentro desse contexto, sem um policiamento constante do próprio trabalho, o docente fica “disponível” *full time*, seja para os alunos, seja para a instituição:

“Uma das coisas que eu percebo é que eu ando muito cansada, porque são muitas coisas que tu tens que dar conta. Eu não tenho mais final de semana isso demanda uma porção de tempo e não tem hora para ligar para a gente. Então, eu atendo o telefone, comecei a usar Skype de novo, que eu já não usava mais, coloquei WhatsApp no meu telefone. Tive que, de alguma forma, me apropriar de coisas que eu não estava fazendo mais, o que está exigindo muito”. (Barcelona)

Mill (2012) destaca que estar acessível o tempo todo, mesmo que teoricamente ou como possibilidade, significa um redimensionamento nos tempos e espaços do trabalho docente na EaD. Dentro dessa diversificação de tarefas e papéis assumidos por cada um, a

organização do tempo não é homogênea. Segundo Kenski (2013), os tempos são subdivididos conforme as urgências e quantificações, mesclando-se e exigindo um redimensionamento quase que constante das disponibilidades para atender às necessidades de cada ação.

Sobre essa temática os estudos de Mill (2012) e Kenski (2013) trazem significativas contribuições. Através de um levantamento histórico minucioso sobre os diferentes conceitos de espaço e tempo, Mill explicita que a sala de aula sofreu bruscas mudanças a partir do século XX em virtude das instalações de técnicas e das tecnologias digitais. “Para que se compreenda o significado dos espaços-tempos da educação virtual, há que se pensar quais são suas especificidades, pois trata-se de uma lógica de organização espaçotemporal diferenciada” (MILL, 2012, p. 135).

Kenski (2013), com base nos estudos de Castells (1998), ressalta que é preciso aprender a ser autônomo e estabelecer uma relação de equilíbrio entre as múltiplas temporalidades. “Equilíbrio para poder integrar os momentos cotidianos de reflexão, criação, descoberta, inovação, criatividade, produção, consumo, relaxamento, diversão e interação. Viver nos diversos espaços e tempos, compreender-se como um ser com velocidades múltiplas, mas controladas” (CASTELLS apud KENSKI, 2013). Todavia, diante do embate entre a urgência e o que é importante, na tentativa de dominar o tempo, como estabelecer um equilíbrio? Quem é o docente que se submete às demandas como um escravo e quem é o docente que consegue transitar de forma controlada pelos seus múltiplos espaços? O tempo e o espaço de trabalho docente seria uma questão importante para pensar na formação continuada? Como dentro do tempo e do espaço de trabalho atribuir as ações de formação continuada para que sejam realmente um espaço de formação e não mais um “peso” para professores e tutores?

6.2.1 Outras dificuldades geradas pelo espaço: os percalços da viagem

O fato de não ocuparem o mesmo espaço físico foi uma situação que causou impacto na ação docente. Embora todos tivessem cientes de que na EaD o contato seria totalmente virtual em momentos síncronos e assíncronos, professoras e tutores sentiram estranhamento:

"Eu achava e acho ainda algumas etapas estranhas para quem vem de uma turma presencial. O olhar, a proximidade com o aluno, eu ainda sinto falta... numa

webconferência eu insisto muito para que elas liberem a câmera para poder enxergá-las e ouvi-las, porque isso é um diferencial". (Paris)

Para a professora Florença o silêncio e falta de retorno do aluno é angustiante. O fato de não poder olhar nos olhos para saber o que foi compreendido, o que não foi e o que precisar ser retomado de uma outra forma para que ele aprenda, preocupa. O contato na sala de aula presencial, segundo ela, facilita para fazer as retomadas de conteúdos e as discussões.

Com o mesmo sentimento, a tutora Nazca ressalta que na EaD é preciso ter um cuidado muito maior na escrita e afirma que gostaria de ter um preparo, ou um apoio para conduzir essas situações. Ela aumentou a quantidade e tempo dos encontros síncronos através da *webconferência* como estratégia de interação com os alunos:

"Eu sempre faço atividades síncronas, eu procuro aproveitar as webs que nós fazemos. E eu lanço uns slides para os alunos para a gente ir trabalhando junto. Então esse recurso a gente só consegue quando é web. Quando é chat tem que estar escrevendo ali e o aluno tem que estar acompanhando. Torna um pouco mais difícil a interação, dependendo do conteúdo".

É possível perceber, nos depoimentos, que professores e tutores sentem a falta de poder olhar para o aluno, mesmo para aqueles que têm sua primeira experiência na docência do ensino superior na EaD. A concepção de ensino que ainda é carregada por muitos docentes é aquela em que professor e aluno podem ocupar o mesmo espaço. Diante desse "desejo", destacam a web como uma possibilidade de estarem mais próximos, de se enxergarem e poderem sistematizar a avaliação, alternando a fala com a escrita nos trabalhos e procurando maior interação na comunidade virtual:

"A web é um diferencial, porque normalmente tu fica muito ligado à escrita; então tu conheces muito o aluno pelo que ele escreve, pelos trabalhos, como ele apresenta através da escrita. Então quando tu ouve e vê parece que, assim, dá para a gente fazer uma avaliação para sistematizar e para compreender esse aluno como um todo. Isso favorece essa compreensão de ouvir, vê-lo integrado ao que ele traz na escrita e as outras mediações na comunidade". (Paris)

É importante a possibilidade de combinar processos de interação e de comunicação, que só enriquecem a experiência. Poderiam ser pensados, também, outros meios, como a fotografia, o desenho ou a gravação de áudio. São possibilidades a serem potencializadas.

6.3 Percepções de si e do outro na ação docente: reconhecendo os lugares

Um dos interesses do estudo era saber como professores e tutores desenvolvem o trabalho conjunto. Compreender como cada um se percebe em sua função, como percebe a função do outro, quais atividades que realizam na prática e especialmente saber dos tutores se eles sentem-se docentes.

Foi possível perceber, no estudo do PPP do Curso de Pedagogia, que o professor responsável pela Atividade é referência em uma área de conhecimento. Suas atribuições envolvem a interação com alunos e tutor na comunidade virtual. Ele orienta os tutores quanto às ações didático-pedagógicas, bem como à revisão das comunidades virtuais, no que se refere a atualização de conteúdos, cronogramas e instrumentos de avaliação. Cabe ao tutor, nesse processo, apoiar as ações do professor em todas as atividades junto aos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, esclarecer dúvidas, acompanhar a realização dos trabalhos pelos alunos, realizar as interações síncronas e assíncronas, bem como apoiar o professor no processo de avaliação.

Na prática, os papéis dos professores e tutores muitas vezes confundem-se. As metodologias de trabalho estabelecem-se de diferentes formas: o professor que é mais presente para os alunos e para os tutores, ou aquele que só se expressa como responsável pela Atividade. Há o tutor que recebe autonomia para realizar o trabalho e aquele que é monitorado pelo professor. As compreensões sobre as suas atribuições divergem e provocam questionamentos sobre o que realmente cabe a cada um. Relata a professora Florença:

“No início eu fiquei um pouco insegura: será que eu vou conseguir? Que atribuições tem esse professor da EaD sendo que tem uma outra pessoa, uma outra figura, que é o tutor? Como que eu vou construir com essa outra pessoa essa relação?”

Em seu depoimento, a professora Madri relata que é responsável pela turma, pela Atividade, mas que também se vê responsável por muitas atribuições que ela sabe que cabem ao tutor, e que é difícil distinguir quais são atribuições dela e quais são do tutor:

“A gente sabe que tem atribuições diferenciadas. E ainda que eu saiba que tem, sim, um regulamento na universidade, tem uma norma que vai dizer o que cabe a cada um, mas isso para mim é muito misturado, é muito próximo, porque a gente sempre compartilha muito.”

Na mesma direção o tutor Porto revela: *“Eu sei que tem algumas coisas que são função do tutor e outras que não são; mas, por exemplo, já tive professores que fizeram tarefas que deveriam ser minhas e vice-versa, mas sem nenhum interferir no andamento do trabalho.”* Porém, teve uma experiência com um professor que era muito ausente. Embora ele atuasse praticamente sozinho na Atividade, não se sentia autorizado a tomar algumas decisões que não seriam sua responsabilidade: *“Quando a gente tem que avançar uma linha que não é da nossa responsabilidade a gente também fica um pouco com medo, porque a gente tem uma chance de errar e uma chance de acertar.”*

De forma resumida, os tutores pontuaram as principais atribuições, relacionadas a realizar a revisão de toda comunidade virtual da Atividade: cronograma, contrato pedagógico, verificar se todos os links estão habilitados, os momentos de encontros síncronos - *chats* e *webconferência*. Quando a Atividade inicia, os módulos são liberados semanalmente. Nesse período, os tutores precisam acessar periodicamente a comunidade para interagir e realizar a mediação da aprendizagem dos alunos, bem como as avaliações das atividades realizadas e a correção da prova de integralização de graus (GB), assim como postar as notas no RM²⁷ e entregar a RAF²⁸. Na terceira semana da Atividade, o tutor inicia o acompanhamento pelo sistema *GVwise*, um *software* para controlar a evasão do aluno e também o baixo rendimento. Aqueles alunos que não estão acompanhando recebem uma mensagem através desse sistema, que avisa quais os alunos que estão propensos à evasão. Intrinsecamente a essas atividades, a tutora Paris destaca:

²⁷ O RM é um Software de Gestão para Ensino pela empresa Totvs, implantado pela Unisinos em fevereiro de 2012. Através deste software, a universidade realiza a gestão do atendimento, matrícula, financeiro e dados acadêmicos dos alunos. O mesmo software é utilizado por todas as escolas da rede da Associação Antônio Vieira. Disponível em: <<http://www.totvs.com/software-de-gestao/educacional/ensino-superior>>. Acesso em: 20 out. 2014.

²⁸ RAF Relatório de Aprovação e Frequência.

"Toda essa organização demanda muito trabalho. (Para) Uma simples webconferência tu já tens que ter um planejamento anterior de agendar sete dias antes dessa webconferência, se não conseguir sete, pelo menos quarenta e oito horas antes. Se precisar de suporte, já precisa agendar. Então precisa encaminhar esse agendamento para o setor responsável, avisar as alunas com antecedência para elas poderem também se organizarem para participar, porque essa atividade não é obrigatória, elas podem assistir depois. É preciso agendar, também, a gravação. Então, uma simples atividade demanda um planejamento prévio. Esse é um exemplo".

A tutora Roma relatou sua experiência inicial, como foi para ela se apropriar dessas atribuições. Ela também atua como tutora presencial em outra instituição. No princípio imaginou que poderia usar a sua experiência para pensar seu trabalho de tutora a distância. Entretanto, após o seu ingresso é que, aos poucos, foi conhecendo as atividades atribuídas à função de tutora em EaD. Só então deu-se conta de que estaria à frente da Atividade Acadêmica e que essa função exigiria muitos conhecimentos, traquejo no contato e mediação com os alunos. E, segundo ela, faltou uma orientação inicial mais específica das atividades que precisaria realizar, e o que se esperava do trabalho que ela viesse a desenvolver. *"Isso não ficou claro, a gente está começando, a gente não sabe, a gente nunca fez na vida"* (Roma).

Ao iniciar o terceiro semestre de trabalho, ela recebeu um e-mail pontuando questões importantes para os tutores iniciarem o semestre: *"Se eu tivesse recebido isso nove meses atrás, talvez a minha avaliação e o meu desempenho teriam sido diferentes"*. Porque tudo, ou quase tudo que constava nesse e-mail, a tutora foi Tateando e descobrindo na tentativa e erro e também perguntando ao professor e colegas. Ela destaca: *"Aquele primeiro foi um choque, eu levei uma pancada, cheguei a pensar que não conseguiria fazer nada. Cada coisa tinha que perguntar porque não estava exposto o que era realmente para fazer"* (Roma).

A professora Goiânia compreende que *"atualmente o professor é totalmente responsável pelo acontecimento da disciplina, então o tutor, comparado com épocas anteriores, é bem mais secundário hoje. É importante, por exemplo, para corrigir tarefas"*. Corroborando com essa ideia e na contramão dos relatos anteriores, o tutor Osorno, que está atuando na EaD desde o primeiro ano de implantação, afirma que após estabelecido em documento quais seriam as atividades de professores e tutores, os tutores começaram a trabalhar mais sozinhos e perderam um pouco do contato com o professor: *"Hoje em dia a gente é mais um tarefeiro e a gente não tem mais muito contato com o professor"*. Das cinco Atividades em que atua somente uma professora trabalha junto com os tutores. Embora seja o

“operário” e não o “proprietário” da Atividade, acredita exercer a função docente por ter uma relação direta com os alunos.

Para a professora Mendoza, as atribuições dos professores envolvem pensar a estrutura das comunidades, revisar os conteúdos, apoiar os tutores, apoiar no acompanhamento do *GVwise*, formular as provas, acompanhar os alunos, acompanhar o desenvolvimento das Atividades nas comunidades, participar de momentos síncronos (*webs* e *chats*).

Em seu depoimento, a tutora Nazca diz que cada professor tem um perfil, trabalha e atua de formas diferentes na modalidade, e é preciso adaptar-se a cada um deles. Há aquele professor que participa e conduz todas as web conferências: “Eu *nem precisaria estar lá, eu estou porque é minha função, e eu estou lá só para dar um apoio, se necessário for.*” E há professores que:

"só elaboram o material ou às vezes pedem para que a gente elabore. Ai então tu dá uma força, constróis a prova, mandas para o professor e ele dá uma olhada. Uma das coisas que me passaram logo que eu entrei foi que o professor iria passar todas as atividades e os gabaritos, e isso não acontecia. Eu acabava fazendo os gabaritos e mandando para o professor e perguntando: 'oh! professor é isso que o senhor pensou de sugestão de resposta?'"

Situação idêntica passou o tutor Montevideo, que nos primeiros semestres teve acesso à prova no momento da correção. Ele diz que atualmente o sistema de provas mudou, que agora tem a prova e folha de respostas. E relata uma situação que viveu em uma das Atividades.

"No último bimestre eu vi a prova só alguns dias depois do período de correção, porque a professora acabou esquecendo de mandar. Eu peguei a folha de respostas e fui olhar nas provas passadas e ai eu vi que as questões eram mais ou menos repetidas. Fiz o meu gabarito e foi assim que eu corrigi. É uma coisa que acontece, infelizmente".

As experiências relatadas pelos tutores do curso de Pedagogia, Roma e Porto, e as experiências dos tutores da Administração, Nazca e Montevideo, sinalizam que há limites e diferentes formas de trabalho, independente do campo. As organizações e relações de trabalho podem caracterizar uma área disciplinar de uma forma geral, mas não se pode generalizar, pois sempre há as peculiaridades.

Nos depoimentos chamam atenção, também, as manifestações, principalmente dos tutores, quanto à organização e às definições de suas funções. É natural que em um trabalho realizado de forma partilhada as funções se cruzem, e essa relação linear potencializa o trabalho. Entretanto, parece importante olhar para esses depoimentos que mostram o quanto alguns tutores de certa forma sofreram, tiveram dúvidas de como e até onde poderiam ir. Para alguns a experiência mostrou o caminho, mas ainda ficaram questões importantes para refletir.

6.3.1 Tutor é professor? É preciso ter um guia na viagem? Ou alguém para carregar a mala?

Voltar a essa questão “tutor é professor?” parece “chover no molhado”. Mas não é uma questão superada, diante do sentimento dos tutores quanto ao seu trabalho. Por esse motivo, parece importante discutir mais uma vez. Quando indagadas se o tutor é um docente, todas as professoras responderam que tutor é professor, porque interage diretamente com os alunos fazendo a mediação da aprendizagem, porque realiza a avaliação, porque é formado para exercer a função. Como explicita a professora Rosário: *“Eu os vejo como docentes, posso até estar errada, mas eu vejo como pessoas que estão ali para serem parceiras da gente. Eles são tutores porque eles acompanham os alunos; o professor não acompanha totalmente os alunos.”*

A professora Lisboa julga que o tutor:

“não pode ser alguém que não tem experiência como professor, porque ele é que está em maior contato com o aluno, é o papel dele de fazer essa mediação mais direta com o aluno. Para mim ele é um professor. Essa diferenciação de nomenclatura, não sei por que a Universidade estabeleceu assim, mas ele tem que ser um professor, ele não pode ser só um executor de tarefa”.

A professora Goiânia também considera o tutor um docente *“apesar de que ele tem um caminho já pronto para ele, com o que ele precisa que fazer”*. Será que o caminho já está todo pronto mesmo? De fato ele não precisa planejar a Atividade que já está pronta na comunidade virtual, mas, e as competências que ele precisa adquirir para assumir essa tutoria?

Não vai sendo construída no exercício? Além do conhecimento específico e experiência docente, que são requisitos para assumir essa função.

No contraponto do que diz a professora Goiânia, o tutor Montevideo, a partir da sua experiência, expõe que a figura do professor está duplicada nesse processo, e da forma como muitos trabalham não seriam necessárias duas pessoas trabalhando na Atividade: *“O professor acaba tendo um papel muito pequeno no processo todo, embora tenha o papel de planejamento. Na prática, 99% quem faz é o tutor. Eu tenho professores que nem entram nas comunidades”*.

No depoimento da professora Madri o tutor é um colega, um professor igual a ela, *“tanto que ele avalia [...] e a partir do momento em que ele avalia ele também está dentro do planejamento”*. E complementa que se não tivesse o tutor certamente o professor sozinho não daria conta de acompanhar tudo que o tutor faz, *“a menos que, claro, ele tivesse mais horas e fosse uma outra dinâmica, que a gente pudesse se organizar de outra forma”*. A professora pontua, entretanto, outra questão, que é importante de ser pensada: o tutor é um docente, trabalha mais horas que o professor, mas não ganha como tal:

“Não acho justo que o tutor tenha que ganhar menos e fazer todo o trabalho que nós também faríamos com professores se tivéssemos mais horas. Então eu acho que essa é uma questão que envolve carreira e que também precisa ser pautada quando a gente fala em EaD, em qualidade e em aprendizagem, porque é uma questão fundamental. Porque enquanto não se tem clareza, parece que contribui pra que a EaD seja colocada nesse lugar de insegurança e de incerteza. Então fica uma questão com que os professores acabam se deparando e gerando uma insegurança desnecessária, caso tivesse maior clareza, num regime de trabalho, numa carga horária mais adequada às funções de trabalho”.

Mattar (2012) lança a hipótese de que o tutor tenha sido desenhado em posição inferior na hierarquia docente, porque na EaD concebeu-se um aluno com autonomia suficiente para estudar sozinho, e o tutor caracterizar-se-ia como um suporte, um tira-dúvidas. De fato, a característica principal de um aluno da EaD deve ser a autonomia, a capacidade de se organizar para construir seu conhecimento. Entretanto, autonomia não significa autodidatismo e a “presença” do professor/tutor para ensinar e mediar o processo de aprendizagem é fundamental. Afinal “será possível direcionar o país no caminho da formação de professores sem professores?” (Mattar, 2012, p.xxviii). Na EaD o aluno é protagonista da construção do

conhecimento, o professor/tutor atua como mediador dessa construção, problematiza, conduz. Para mediar e problematizar o conhecimento, é essencial a presença de um professor.

Outra questão apontada por Lapa e Pretto (2010) é o custo-benefício. Sem a perspectiva de uma carreira, o tutor custa bem menos para a Instituição. Entretanto, é importante considerar que na Instituição pesquisada, embora o tutor tenha uma remuneração menor do que o professor, este modelo adotado possivelmente resulta em um custo maior, como aponta o tutor Montevideo. *“Na maior parte das situações essa estrutura de professor e tutor acaba sendo custosa demais para a Unisinos, em termos de custo-benefício”*, pois são dois profissionais para uma Atividade Acadêmica. O que me parece, de outro lado, que pode resultar em qualidade, *“porque são duas pessoas pensando sobre, são duas pessoas lançando olhares diferentes para uma mesma situação. Então a tendência é que as coisas sejam mais qualificadas”* (Florença). Professor e tutor trabalhando juntos, não seria uma questão a ser explorada para potencializar esse processo de trabalho, do ensino e da aprendizagem?

Assim como os professores acreditam que o tutor precisa ser um professor e ter formação para a docência, alguns documentos legais como os do MEC (Brasil, 2009) também pautam que a função do tutor deve ser exercida por professores, exigindo a formação de nível superior e pós-graduação, ou estar vinculado a um programa de pós-graduação e/ou ter experiência no magistério no ensino básico ou superior. O PPP do Curso de Pedagogia refere-se ao “corpo docente e tutorial”. Subentende-se que docente é o professor e que o tutor está separado da docência. Porém, o documento explicita que tanto um quanto o outro precisam ser profissionais que contenham as competências para o exercício da docência com experiência no magistério:

O corpo docente e tutorial a ser constituído para o curso possuirá competências acadêmicas e pedagógicas exigidas para o exercício da docência no ensino superior na Unisinos e, ainda, apresentará competências decorrentes da experiência profissional na área de formação de professores e na Educação Básica. (BRASIL, 2009, p.44)

Eis aí uma questão que, como declarou a professora Madri, poderia ter mais clareza. Essa questão não é exclusividade da Unisinos, que segue orientações legais do MEC como parâmetro. Mattar (2012) destaca que, apesar de já aparecer em documentos legais o reconhecimento do tutor como professor, ainda é comum a atividade ser encarada de maneira pejorativa como um rebaixamento da função docente. O autor ainda afirma que a escolha do

termo é infeliz, pois, em linguagem jurídica, tutor é aquele que exerce tutela, que protege alguém mais frágil. Caracterizar a função do professor como tutor pode fragilizar ou desestabilizar o trabalho docente e as relações no espaço de trabalho.

Os tutores todos disseram que se sentem como professores, porém com algumas ressalvas. É nesses depoimentos que aparece mais a questão da incerteza e da proletarização do trabalho exercido por esses profissionais:

"Eu me sinto professora em relação aos alunos. Elas me chamam de professora quando se referem a mim na nossa troca. Só que, em relação ao financeiro, em relação ao professor, em relação à Universidade, eu sou Tutora. Então, numa hierarquia, eu sou menos". (Roma)

No depoimento acima, é possível fazer relação com o que mencionou a professora Madri. O tutor, com a mesma formação e competências para realizar o trabalho do professor, está colocado em um lugar hierárquico sob a “coordenação” do professor, sem perspectivas de carreira docente, conseqüentemente sentem-se “menos” nessa relação de trabalho. Na mesma direção, a tutora Paris relata:

"Para alguns, inclusive professores, a gente é considerado como professor, é colega no mesmo local horizontal. Mas para muitos, e percebo inclusive, para as coordenações, a gente não é visto, não é compreendido dessa forma. Parece, sim, como um professor de segunda classe, como um auxiliar, como um ajudante, e algumas pessoas pontuam na forma como falam, como colocam, que na verdade, então, não somos professores".

Apesar dessas situações, a tutora diz que se sente professora no contato com as alunas e pela interação, mediação e avaliação que realiza. Essas situações, porém, são reforçadas através dos discursos ou quando, por exemplo, uma aluna escreve “professora” colocando o nome da tutora e acaba sendo corrigida “*que ali não é o professor e sim o tutor, aí tu percebes o lugar que tu ocupas e o lugar em que as pessoas veem que o tutor deve estar*”, relata a tutora Paris.

A tutora Nazca relatou que, embora a função não seja professora-tutora, ela se sente como professora, e tem uma relação de igual com colegas professores, mas destaca que não sabe como seria essa relação se ela não fosse professora na modalidade presencial. Seria o fato de atuar nas duas modalidades o diferencial nessa relação?

Resgatando o histórico da comunidade de tutores encontrei registros de 2011 com a discussão “tutor é professor?”. Desde então os tutores sentem-se como professores e assumem esse papel, pois são eles que estão a frente da Atividade no contato direto com os alunos. O fato de receberem a Atividade planejada não minimiza o trabalho da mediação e da construção do conhecimento. Porém, assim como os tutores entrevistados, eles também passam por situações constrangedoras. Uma das tutoras relata que “no RH me disseram que eu ‘não era professora’, era ‘só tutora’ e não poderia assumir funções de professora”.

Os registros também mostram a incerteza relacionada às questões institucionais e de carreira, como, por exemplo, quais são as implicações práticas dessa denominação no que se refere a atividades não relacionadas à tutoria (orientação de TCC²⁹, bancas, pesquisa). Sobre isso a tutora Nazca depõe:

“Não pode orientar! Acho que o tutor teria condições tanto quanto o professor para orientar, até porque ele tem uma relação não digo íntima, mas mais usual do que com o professor, ele que está ali respondendo os e-mails, nos fóruns, avaliando... Há professores que respondem os fóruns, que participam de atividades síncronas, mas outros não. Então eu acho que o tutor não teria empecilho nenhum para fazê-lo”.

Essas questões institucionais são importantes de se pensar, pois o tutor acaba sem ter perspectivas de progressão na carreira, pois a orientação de TCC e participação em bancas de avaliação são importantes para o currículo e carreira docente. No que se refere à progressão docente, o tutor Osorno diz: “Não posso ser tutor titular. Uma vez tutor, sempre tutor”.

Diante das respostas das professoras e dos tutores, foi possível perceber algumas contradições presentes nos discursos e nas práticas. A professora diz que considera o tutor um professor, mas que este tem um papel secundário na prática docente, e o tutor aponta que alguns professores nem sequer acessam a comunidade da Atividade. Questiono-me se as professoras realmente consideram o tutor como um professor, ou se foram cuidadosas nas suas respostas. Certamente não poderia generalizar, pois os próprios tutores verbalizaram que com alguns professores a relação se dá de forma horizontal, mas que em muitos momentos os discursos os colocam em um lugar secundário. Contudo, parece importante, ainda que pareça retórica, refletir sobre essa questão da função do tutor que Mattar (2012) define como a precarização do trabalho docente em EaD.

²⁹ Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir das discussões deste capítulo é possível compreender a complexidade que envolve o desenvolvimento de uma Atividade Acadêmica e as implicações nas funções de professor e tutor. Ainda parece importante refletir sobre estas questões:

- A EaD, embora já ocupe um grande espaço na sociedade, ainda gera desconfianças e descrenças, ou seja, percorre um processo de consolidação. É preciso experienciar para acreditar.

- A EaD exige algumas competências específicas para a mediação do processo de construção do conhecimento, a comunicação *online*. Se exige competências específicas, exige também uma formação específica.

- A organização do tempo e do espaço de trabalho aparecem latentes no cotidiano dos professores e tutores. Muitos ainda buscam a forma mais adequada para desenvolver seu trabalho.

- Ainda que esteja escrito, as funções de professores e tutores cruzam-se e confundem-se. Resultam em experiências significativas e também experiências frustradas.

- Em todo o processo, há dúvidas e contradições quanto a quem é o tutor e o lugar que ele ocupa na EaD.

7. PROFESSOR E TUTOR: PARTILHANDO A ROTA

No capítulo anterior, abordei o desenvolvimento da Atividade Acadêmica, as metodologias de trabalho adotadas por professores e tutores e o papel de cada um nesse processo. Para além do funcionamento da Atividade Acadêmica e da função de cada um, interessava-me saber como eles estabelecem suas relações de trabalho e, a partir dessa relação, tentar identificar práticas que possam apontar para uma possibilidade de uma docência compartilhada e contribuir para a formação em serviço desses profissionais. Ficou claro que as ações são constituídas de diferentes formas no trabalho e essas vão influenciar na relação entre professores e tutores.

Compreendo a docência compartilhada como atuação conjunta e com trabalho colaborativo, onde a relação é estabelecida de forma linear, não hierarquizada, envolvendo o diálogo e a partilha na condução das ações, reconhecendo-o como produtor de conhecimento.

As experiências relatadas neste capítulo envolvem professores e tutores atuantes na Atividade Acadêmica, mas é importante retomar o conjunto de profissionais que são envolvidos em todo o processo desde o planejamento da AA: professor autor; assessora pedagógica; *fábrica*; professor responsável; tutor; tutor presencial e a coordenação do curso, que está em constante acompanhamento das ações.

Corroboro com Bezzera (2010) que a docência compartilhada é um desafio para a EaD, visto que são muitos os membros e o trabalho de planejamento, por exemplo, é realizado em um período bem anterior ao desenvolvimento da Atividade. Entretanto, parece ser importante construir novas práticas através da partilha, que permitam a superação da fragmentação, reforçar o diálogo e estimular a reflexão sobre a prática, pelo menos dos envolvidos no desenvolvimento da Atividade Acadêmica. O diálogo, na concepção de Freire (2005b), é a força que impulsiona o pensar crítico/problematizador em relação à condição humana no mundo:

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...]. O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo

mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, a relação do eu-tu. (FREIRE, 2005b, p. 90-91).

Na perspectiva da docência compartilhada, o diálogo e a reflexão apresentam-se como primordiais na conquista de espaços de aprendizagem; com espaços de reflexão e problematização compartilhando as ações, os docentes estarão promovendo o processo de desenvolvimento profissional.

Retomando Beyer (2005), ainda que a situação de partilhar o espaço de trabalho com um colega possa provocar ansiedades e outros sentimentos, essa experiência constitui-se como uma oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal. Ou seja, pode ser entendida como um exercício de formação continuada, onde professor e tutor, através da partilha, poderão conhecer o processo de trabalho um do outro, e como cada um contribui no processo de ensino e de aprendizagem.

Para a professora Madri, a relação entre professor e tutor é mais um dos desafios da EaD, que precisa estar constantemente em pauta, pois é um processo que está sempre em construção, e as características do professor e do tutor, bem como as especificidades da Atividade Acadêmica, são elementos importantes nessa construção. Ainda que esteja escrito o que cabe a cada um, as relações vão se estabelecer de formas diferentes.

A tutora Paris relata que tem uma boa parceria de trabalho com os professores, e ela traz um exemplo de Atividades que precisavam de muitas alterações na comunidade virtual e que sem a parceria da professora o trabalho ficaria mais difícil de realizar, pois *“os tutores não podem encaminhar os pedidos de alterações para a fábrica, somente o professor. Então, é muito difícil, enquanto tutor, realizar um trabalho de qualidade com aquele professor que não estabelece a parceria, demanda muito mais trabalho”*. O trabalho do tutor está diretamente relacionado com o do professor, não só no que se refere à aprendizagem dos alunos, mas também o que precisa ser feito antes e durante a Atividade nos “bastidores”. No depoimento da tutora Paris também volta a questão da demanda de trabalho. A partilha entre professor e tutor pode contribuir também com um melhor aproveitamento do tempo e do espaço de trabalho.

Professores e tutores relataram algumas experiências que foram significativas, através do diálogo e da partilha:

"A gente conversa muito e eu acho que isso é uma grande vantagem que nós temos. Nós fazemos muitas trocas, eu a ouço, como ela esta trabalhando, dou algumas sugestões e é bem legal, esse processo". (Barcelona)

Paris afirma que cada atividade e professor têm as suas peculiaridades. Ainda que ela adote uma postura profissional e uma forma de trabalho, cada experiência é particular, mas o aprendizado é constante: *"Como são pessoas diferentes, o trabalho é diferenciado, então são parcerias diferentes, exigências diferentes, mas posso dizer que 90% das Atividades Acadêmicas o trabalho foi uma docência compartilhada"*. Na mesma direção, o tutor Porto ressalta que a relação vai se construindo através do diálogo e da interação: *"No caminhar que gente foi se conhecendo, trocando experiências e construindo esse processo [...] Eu percebo assim que a gente trabalha muito junto, é um trabalho bem dialógico"*.

Uma experiência que chamou atenção, e que pode trazer significativas contribuições para os processos de formação na EaD, veio dos relatos da professora Mendoza, da tutora Nazca e do tutor Osorno. Eles, junto com outros colegas que não são participantes do estudo, têm adotado a partilha em suas práticas pedagógicas. As Atividades que possuem mais de uma turma, conseqüentemente, possuem professores e tutores diferentes atuando, favorecendo que o grupo de professores e tutores estabeleça o diálogo e a partilha. Para a tutora Nazca, essa é uma prática que garante uma boa relação com o professor.

"A gente costuma dizer que temos uma equipe, em algumas atividade tem o fluxo muito grande. É um professor e três tutores, então a gente caba dividindo muito nosso trabalho. Um faz o gabarito de uma coisa, outro de outra e o professor é muito solícito, ele está sempre conosco, ele olha as webs, os chats, indica onde poderíamos melhorar, ele diz: 'Olha esse aluno, quem sabe a gente aja de forma diferente com ele..'" (Nazca)

A professora Mendoza, que também integra esse grupo de trabalho, no seu depoimento ressaltou que é seu papel auxiliar na formação dos tutores que trabalham com ela. Dessa forma ela busca estar sempre presente e estabelecer uma parceria de fato. Através de encontros virtuais e presenciais, a professora procura contar um pouco da sua experiência, incluindo o que pode acontecer em determinadas Atividades, como os alunos costumam agir e que estratégias usar para conduzir algumas situações, inclusive afirmando a importância do registro nos retornos para os alunos. Para a professora, esse contato é essencial, pois as experiências dela e de outros tutores que já passaram por essas e outras situações vão

contribuir com o trabalho do grupo. *“A gente tenta de certa forma nos cercar, nos fortalecer e desenvolver um bom trabalho e ir construindo o conhecimento”*.

Nestes depoimentos é possível perceber os saberes docentes sendo incorporados à prática dos professores e tutores, sobressaindo o saber da experiência que possibilita a reflexão na forma de ser e de fazer através da partilha e da aprendizagem com os colegas. *“A partilha promove não apenas a construção de um laço efetivo entre os pares, mas um enlace na tentativa de garantir uma responsabilidade coletiva na relação de ensino entre seus pares.”* (BEZERRA, 2010).

O tutor Osorno destaca esse exercício da partilha como algo muito positivo e rememora o trabalho que era desenvolvido no início da EaD na Instituição:

“No início, a gente tinha uma relação muito próxima com o professor, nós tínhamos encontros, muitas vezes quinzenais, e acabava tendo uma integração muito grande porque todos estavam aprendendo [...]. Isso tudo acabou se perdendo ao longo do caminho, como é natural, a coisa acabou crescendo e depois...”.

Ele relata que a relação com uma das professoras ainda tem essa base, de conversar semanalmente, seja de forma presencial ou virtual, sobre o andamento da Atividade, desempenho dos alunos. Ele afirma: *“Trabalhamos juntos na comunidade [...]. No final de cada bimestre fazemos uma avaliação nossa, e acabamos estabelecendo uma relação de iguais”* (Osorno). E para além dessa relação com a professora, o tutor também ressalta a partilha com outros tutores: *“A gente conversa com frequência, se encontra pelo menos umas duas vezes por bimestre e temos grupos no WatsApp. A gente vai conversando e trocando ideias, e a impressão que eu tenho é de que é uma coisa assim, compartilhada”*.

Corroborando com o seu depoimento, a tutora Paris finaliza sua entrevista dizendo: *“A parceria, a reflexão, a troca, contribuições de professor e tutor na comunidade, essa é a melhor forma, tem que haver uma docência compartilhada. Não é o detalhe, isso é essencial para que definitivamente se faça um bom trabalho na EaD”*.

Esses relatos ressaltam experiências que manifestam, mesmo que ainda incipientes, alguns movimentos de trabalho colaborativo na direção de uma docência compartilhada. Essas práticas rompem com a forma com que tradicionalmente vem-se fazendo aula na EaD e mostram que existe o reconhecimento e a necessidade da partilha como algo que pode potencializar o trabalho docente e o desenvolvimento profissional. O trabalho torna-se

positivo para professores e tutores e, conseqüentemente, vai contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda que os professores e tutores percebam e tenham uma visão positiva da docência compartilhada, não se pode pedir que o docente acolha esse tipo de trabalho sem que a instituição avance também nessas discussões e invista em “processos colaborativos de formação”³⁰, permitindo que o trabalho docente seja partilhado no discurso e na prática, compreendendo a docência compartilhada como um processo de formação em serviço. Segundo Roldão (2007) trata-se de uma ruptura, que poderá iniciar e sustentar uma lógica organizativa mais produtiva de sucesso e mais emancipadora para os próprios professores e tutores, reforçando-os como profissionais produtores e reguladores de seus saberes e das suas ações.

7.1 Formação continuada

Para finalizar as análises da pesquisa, neste tópico exploro a formação continuada que vem tangenciando o estudo e apontando a importância dessa reflexão para a profissionalidade docente e fundamentalmente para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Os respondentes relataram algumas estratégias de formação e manifestaram possibilidades para serem adotadas à própria prática, que vão ao encontro das experiências relatadas anteriormente.

A tutora Nazca, que também é professora na modalidade presencial, afirma que a formação continuada é importante em todos os aspectos: *“A gente tem que estar sempre se renovando, porque estamos na linha de frente e hoje, com o imediatismo da informação, se não nos prepararmos, tanto na EaD quanto no presencial, vamos ser atropelados”*. Como professores, precisamos estar atentos aos avanços que são rápidos e constantes da informação e das tecnologias, entre tantos outros da sociedade contemporânea. Essas mudanças influenciam na constituição dos estudantes universitários que são e estão em diferentes lugares, posições, idade, são muitas características que compõem grupos bastante heterogêneos. Para trabalhar no meio de tanta diversidade e fazer o que se propõe com qualidade é preciso estar preparado. A professora citada relata, ainda, que não é professora

³⁰ estratégias de formação que facilitam a compreensão, planejamento, ação, e reflexão conjunta acerca do que se quer fazer e de que caminhos percorrer para alcançar os objetivos pretendidos. [...] a colaboração conduz a processos colaborativos que por si só são formativos [...] (CUNHA, 2006, p353-enciclopédia v.2).

por formação, e por esse motivo busca especializar-se na docência, utilizando metodologias de ensino diferentes da proposta que vem trabalhando, para que a aula se torne mais didática, pensando sempre no aprendizado do aluno.

Cabe ressaltar que, além de fazer cursos em docência, realizados fora da instituição onde atua como tutora e professora, Nazca usa de algumas estratégias de formação continuada no próprio espaço de trabalho, como, por exemplo, assistir a aula de um colega. É algo que a estimula a estar sempre revendo seus métodos. *“A gente sente quando vai ver uma aula, e se admira: ‘Nossa! Mas que aula maravilhosa!’ E é uma didática diferente que a pessoa tem, e eu sinto falta... por isso eu vou lá para ver como é a aula de um ou de outro, para ver o que está acontecendo de novo”*. E na EaD, onde são muitos alunos e o trabalho é realizado sempre no cumprimento de prazos curtos, a organização é imprescindível para fazer uma boa mediação do conteúdo com os alunos na comunidade virtual. Uma das dificuldades relatadas, como já mencionado, é estabelecer uma interação com os alunos e articulá-los para que interajam entre eles e aproveitem ao máximo o espaço de aprendizagem. Diante disso, Nazca faz parte de um grupo de professores e tutores que se articularam para manter um diálogo e partilhar suas experiências. Deste grupo também fazem parte o tutor Osorno e a professora Mendoza.

É importante destacar que este grupo instituiu-se por uma iniciativa dos próprios professores e tutores que, por estarem “sozinhos” atrás de suas telas, sentiram a necessidade de dividir as dificuldades e compartilhar as experiências bem-sucedidas e também as experiências frustradas. O tutor Osorno relata que tem funcionado muito bem, mas que sente falta da presença e de um apoio institucional. Reconhece porém, a relatividade das formações fornecidas a cada semestre. *“A gente tem a formação a cada final de semestre, e as capacitações, mas acaba meio que virando um evento social, não tem uma coisa estruturada que faça o professor e o tutor trabalharem juntos”*.

Na mesma direção e pensando em uma estrutura de docência compartilhada estabelecida pela Instituição, a tutora Paris sugere que professor e tutor possam:

“se encontrar pelo menos uma vez no bimestre para ter esse retorno de como está acontecendo. Talvez professor, tutor e fábrica, acho que seria de grande valia, porque eu acho que é o mecanismo que dá vida à comunidade. A gente, enquanto tutor, tem essa mediação direta com os alunos via ferramenta que é produzida pela fábrica. Então acho que aí seria um encaminhamento interessante”.

Depois de pensar um pouco, pondera:

“Para ser bem completo, acho que seria tutor a distância e tutor presencial porque também tem esse contato direto e que também tem uma outra perspectiva diferenciada do que a nossa que, com certeza, contribuiria muito, envolvendo coordenação, fábrica e professor. Acho que daí ficaria bem interessante, o diálogo”.

Nos depoimentos está explícito o reconhecimento da formação continuada produzida a partir da própria prática, como elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho entre professor e tutor. Marcelo Garcia (2012) afirma que novos cenários de formação precisam ser propostos para responder às novas formas de aprendizagem. Então, e se os professores fizessem uso dos mesmos espaços de formação e interação onde exercem sua prática? Seria uma possibilidade?

Retomo aqui a comunidade “Tutores”, já referida anteriormente. Um espaço virtual, para compartilhar as experiências bem sucedidas e aquelas frustradas, um espaço para ler o colega e ser lido. Abaixo trago um exemplo de como a comunidade funcionava.

Quadro 2: Fórum de discussão da Comunidade de tutores

	<p>Trabalhos em Grupo no EAD por Tutor [REDACTED] - quarta, 8 dezembro 2010, 06:30</p>
	<p>Olá, colegas!</p> <p>Estou pesquisando e tentando aprimorar as formas de trabalho em grupo no EAD e gostaria de partilhar sucessos e dificuldades com vocês.</p> <p>Este foi meu primeiro bimestre e consegui resultados modestos.</p> <p>Não sei se é pela natureza de minha atividade (que envolve, basicamente, cálculos), ou se tem a ver com o fato de ser EAD mesmo, mas eu senti uma interação muito grande aluno x tutor e pouca interação aluno x aluno.</p> <p>Percebi que, em alguns casos, há um contato deles fora do ambiente moodle (trocam e-mails, msn e etc.).</p> <p>Trabalhei uma atividade Wiki, que teve uma adesão baixa (menos de 20% da turma).</p>

Se alguém tiver uma estratégia que tenha funcionado e queira dividir, agradeço!

Idem para quem teve dificuldades!

Abraço e bom trabalho!

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Trabalhos em Grupo no EAD

por [Tutora \[REDACTED\]](#) - segunda, 13 dezembro 2010, 10:13

Oi [REDACTED]! Tudo bem? 😊

A gente já até chegou a conversar um pouco sobre o tema que estás abordando aqui neste tópico, mas como agora já finalizei a minha experiência deste bimestre, vou postar aqui o desenvolvimento e os resultados....quem sabe isso possa te auxiliar e também os outros colegas!?

Desenvolvimento e Aplicação do Trabalho em Grupo EaD

O trabalho em grupo foi desenvolvido com os alunos do primeiro ano do curso de Administração e Contabilidade totalmente à distância, sendo que a turma conta com 40 estudantes e o trabalho aconteceu no módulo 6 e teve duração de 15 dias finalizando já no módulo 7.

Assim a proposta feita foi a elaboração de um trabalho em grupo, onde os alunos deveriam produzir um trabalho acadêmico (com a utilização das normas da ABNT) contendo a parte teórica e a parte prática, visto que o tema do trabalho proporcionava esse tipo de desenvolvimento, além de uma apresentação do trabalho em um chat.

Previamente, no módulo 5, abrimos uma atividade “Escolha” na qual os alunos se dividiram em 6 grupos de 5 alunos, assim 30 estudantes se inseriram nos grupos. A idéia desta atividade é que o grupo já esteja formado no momento da divulgação das orientações do trabalho em grupo. Já no módulo 6, uma tarefa foi criada com as orientações para o desenvolvimento do trabalho e também servindo como espaço para a postagem do trabalho. Foi criado um fórum de discussão de título “Fórum dos grupos”, onde a idéia era que cada grupo criasse um tópico e utilizasse esse espaço para fazer as interações, troca de idéias e de arquivos.

Como os colegas apontam, ocorre que alguns alunos acabam por utilizar outros meios e locais de comunicação, como e-mail e MSN....mas procurei reforçar algumas vezes que o melhor local para a troca de idéias e arquivos era o tópico do grupo do fórum. É interessante observar, pois no fórum, muitas vezes, eles perdiam dias tentando combinar uma data e horário para se encontrarem on-line no MSN, sendo que o que fica postado no fórum, todos poderiam ler a qualquer momento.

Devido à dificuldade de interação, fiz constantes postagens nos tópicos, criando também um pequeno texto que divulguei no fórum com dicas para um bom andamento e elaboração do trabalho. Outro ponto que destaco é que fixei uma data onde eles deveriam me entregar uma versão parcial (prévia), uma outra data na qual

eu devolveria os trabalhos com comentários para contribuir com a sua melhoria e, finalmente uma data para entrega da versão final. Na entrega parcial já se desenha os grupos que estão mais entrosados e “falando na mesma língua” e os que estão mais “perdidos”. Os comentários de feedback ajudam muito e dão uma idéia se eles estão indo no caminho certo ou não. Alguns grupos se destacaram com relação à interação onde ocorreu grande envolvimento aluno-aluno e uma menor interação aluno-professor. Os grupos que estavam com maior dificuldade de comunicação ocorreu uma maior interação aluno-professor.

Na apresentação no chat 5 grupos se destacaram pela sua participação e organização (quase todos os componentes destes 5 grupos estavam presentes e apresentaram o trabalho). Em alguns grupos constavam aqueles alunos “fantasmas” que se inseriram no grupo, até fizeram uma ou duas postagens fazendo contato com os demais do grupo, mas não ajudaram na elaboração do trabalho e não compareceram no chat. Com o fórum, conseguimos ver muito bem os alunos que estavam de fato participando, como eles estavam se organizando....enfim, possibilitou verificar os alunos “fantasmas” e, assim, utilizar da justiça na avaliação de todos os alunos.

Bom...acho que por hora era isso que eu queria compartilhar com vocês!

Um abraço e nos vemos por aí...

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Fonte: Moodle Unisinos

Este é um recorte de um fórum, uma conversa que teve várias interações dos tutores, contando e sugerindo metodologias de como desenvolver o trabalho em grupo, falando das experiências que não deram certo e até palavras de motivação. Talvez pudesse ser “resgatado” para contribuir com o processo de formação continuada, para além do investimento da docência compartilhada que pode ser uma estratégia potencializadora no desenvolvimento profissional docente.

Na tentativa de realizar uma sistematização das reflexões realizadas, pontuo que:

- o trabalho colaborativo e a docência compartilhada são destacados como fatores que podem contribuir para o trabalho e para a formação continuada, aparecendo também o reconhecimento da ação do outro na sua constituição enquanto docente;

- a partilha de experiências para o aprendizado da docência aparece em algumas práticas e é vista como algo significativo pelos professores e tutores;

- a emergência da formação continuada é reconhecida como fator preponderante para o desenvolvimento do trabalho docente, incluindo as metodologias de ensino, didática e inserção nos meios e recursos tecnológicos;

- professores e tutores apontam a necessidade de uma estrutura institucional que se faça mais presente na formação em serviço;
- parece importante retomar e ressignificar alguns espaços para formação continuada que partam da prática pedagógica do professor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINAL DA VIAGEM

[...] às vezes as viagens levam consigo a mais absoluta clausura do movimento por parte daqueles que só saem para passear seu monólogo e acabam ficando no mesmo lugar, seja onde for que se transladem. Também é verdade que muitas vezes pode-se viajar muito longe sem deixar de estar bem próximo da biblioteca. Mas não é menos verdade que o contato que as viagens oferecem é uma formidável oportunidade para o pensamento e para a vida. (Gondra e Kohan, 2006, p.9)

Eis que me aproximo do final da rota que percorri, onde conheci pessoas, partilhei, aprendi. Como mencionei no diário de bordo, não é o final, é o início para novas rotas. Chego aqui com a certeza de ter vivido uma experiência, como diz Larrosa (2002, p.25) que é “tudo aquilo que nos passa, nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Já não sou mais a mesma, mas continuo aberta a novas experiências e transformações, pois acredito que nunca estamos prontos e acabados, tampouco a pesquisa se encerra nessas considerações.

Assim como em outras viagens, chego ao final desta com o sentimento de alegria de estar voltando para casa, mas também com aquele sentimento de que eu precisaria de mais tempo para intensificar a experiência, acompanhado daquele sentimento de inquietação, de que falta algo, retomar aquele capítulo, ainda ler aquele autor. Talvez seja esse o propósito, não ter um ponto final e não ser definitiva.

Enfim, é preciso terminar, mesmo que somente por um tempo. Aqui me proponho a retomar os objetivos e tecer algumas considerações possíveis através da análise dos achados da pesquisa. Pensando no caminho percorrido até aqui, percebo que, desde o início, a docência compartilhada esteve presente, ainda que *a priori* o foco da pesquisa fosse a formação continuada. Durante a pesquisa de campo isso ficou mais evidente, as entrevistas com os colaboradores foram me conduzindo e então persegui objetivamente a docência compartilhada.

A realização do trabalho dos professores e tutores apareceu de forma transversal nas análises, mostrando, nos diferentes momentos do processo, como cada profissional se envolve e desenvolve sua função. Quanto ao planejamento de uma Atividade Acadêmica, foi possível compreender que o trabalho vem sendo realizado preponderantemente de forma

compartilhada. Essas iniciativas, mesmo que em uma pequena escala, sinalizam um movimento de ruptura com a prática usual da universidade, onde a condição disciplinar é preponderante.

As professoras relataram suas experiências significativas nesse processo, mas também sinalizaram um alerta revelando as dificuldades por elas enfrentadas, principalmente com relação ao diálogo com a *fábrica* que produz a Atividade dentro da comunidade virtual no *Moodle*, e também no que se refere à formação específica para planejar e posteriormente atuar na EaD.

Os achados mostraram os tensionamentos e as implicações do desenvolvimento de uma Atividade Acadêmica. As funções de professores e tutores se entrecruzam, para alguns dos respondentes, de forma positiva, através de um trabalho com autonomia e liberdade. Entretanto, algumas vezes as funções confundem-se, aparecendo entraves no caminho. Dificultam o trabalho do tutor, que não tem autonomia institucional para tomar algumas decisões. Essas situações deixam dúvidas e contradições quanto a quem é o tutor e o lugar que ele ocupa na EaD, conduzindo a retomar a questão: “tutor é professor?”

Não tive a intenção de responder essa questão, mas de mostrar que ainda é preciso chamar para a reflexão, pois foi possível perceber algumas contradições presentes nos discursos e nas práticas dos respondentes. Para alguns, e em determinados momentos, o tutor é professor, mas também é visto por outros – e sentem-se assim muitas vezes – como um docente de segunda linha.

A organização do tempo e do espaço de trabalho também aparece latente no cotidiano dos professores e tutores. Muitos ainda buscam a forma mais adequada para estabelecer o tempo do trabalho. Parece importante refletir sobre essas questões e trazer essa discussão para junto do corpo docente. Por isso retomo a pergunta que fiz anteriormente: como, dentro do tempo e do espaço de trabalho, atribuir ações de formação continuada para que estas sejam significativas e não mais um “peso” para professores e tutores?

A partir das metodologias de trabalho e do papel de cada um nesse processo, estabelecem-se as relações entre professores e tutores. É possível afirmar que na EaD existe um trabalho coletivo e cooperativo, onde estão envolvidos diferentes profissionais, coordenador de curso, professor autor, *designer* (da *fábrica*), professor responsável pela Atividade Acadêmica, tutor a distância, tutor presencial. Segundo as concepções de Sennett (2012) e Boavida e Ponte (2002), todos trabalham interligados, para o mesmo fim, mas cada um no seu espaço, no seu tempo, sem muita partilha no processo e nas decisões. O

planejamento e o desenvolvimento da Atividade Acadêmica aparecem como etapas distintas, marcadas pela segmentação. Portanto, parece importante promover o diálogo entre todos os envolvidos no processo para anular ou diminuir a segmentação das tarefas.

No contraponto, o estudo também mostrou, através dos depoimentos, um movimento na direção de um trabalho colaborativo, sinalizando que há limites e diferentes formas de trabalho independente da área de conhecimento. As organizações e relações de trabalho podem caracterizar uma área disciplinar de uma forma geral, mas evitando a generalização, em respeito às peculiaridades.

Através dos depoimentos foi possível afirmar que as ações que propiciam o aprendizado da docência através da partilha de experiências, o trabalho colaborativo e a docência compartilhada são fatores que podem contribuir para o trabalho e para a formação continuada. O reconhecimento da emergência da formação continuada aparece como fator preponderante para o desenvolvimento do trabalho docente, principalmente no que se refere às metodologias de ensino, à didática e à inserção nos meios e recursos tecnológicos. Diante disso, permanece o questionamento: como a IES vem investindo na formação continuada dos professores de EaD?

Os momentos formais de formação para planejar e atuar na EaD, segundo os colaboradores, são as capacitações fornecidas para Instituição. É possível perceber, pelos depoimentos, que estes momentos, muitas vezes, não são suficientes para que se possa desenvolver um bom trabalho, principalmente por aqueles que vivem a experiência pela primeira vez, ainda imersos em insegurança e dúvidas. Planejar, mediar o processo de construção do conhecimento e avaliar são competências específicas que exigem uma formação específica. Diante dessa realidade, as capacitações de curta duração seriam oportunas nos processos de formação para atuação na EaD?

Contradições e avanços são entendidos como um movimento necessário na formação e no desenvolvimento profissional docente na EaD. O estudo mostrou como algumas práticas colaborativas têm contribuído para o desenvolvimento do trabalho de tutor e professor. Todavia, para que se caracterize uma docência compartilhada, é preciso investimento por parte dos professores, tutores e da instituição.

Interagir dentro das bases de um paradigma compartilhado é romper não apenas com as velhas concepções arraigadas em nossas formas de ser e pensar, é transgredir para um modelo que permita uma forma de interagir diferente. Uma forma de interagir que não conhecemos e precisamos

aprender. Mas para isto precisamos estar abertos e desejar uma forma de interação social diferente, ou melhor, uma forma de ser diferente e que consequentemente interage diferente. (BEZERRA, 2010, p.69).

Minha intenção não foi de fazer uma defesa da docência compartilhada como a melhor ou a única metodologia de trabalho na EaD, mas refletir sobre práticas de professores e tutores para entender como se estabelecem as relações entre esses profissionais. Além disso, procurei buscar elementos para favorecer a formação continuada. Há indícios de que a docência compartilhada é um meio potente para contribuir com a formação em serviço de professores e tutores na EaD. Através do diálogo e da partilha o trabalho tende a ser mais qualificado. Parafrazeando Barroso, (1997) trata-se de perceber que as instituições não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam. É fundamental entender a universidade como um espaço produtor de saberes e sentidos na formação continuada dos docentes. Que implicações traria a docência compartilhada pensada estrategicamente para todo corpo docente? E por outro lado, que desafios enfrentaria a gestão pedagógica de EaD da universidade?

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999. 203p.
- ARRIADA, Adriane Bender. **Relação dialógica no processo de formação e (auto)formação na educação a distância**: um estudo de caso a partir dos pressupostos freireanos. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
- AZEVEDO, Adriana Barroso de. Formação docente para EAD: fundamentos e ações formativas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED) E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ENPED), 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFScar, 2012.p. 1-10.
- BACELLAR, Carlos. FONTES DOCUMENTAIS: Uso e mau uso dos arquivos. In: PÍNSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79.
- BARROS, Ivônio. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, n. 4-5, p. 7-25, dez. 1993/abr. 1994.
- BARROSO, J.. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto Editora, 1997.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BEYER, Hugo. **Inclusão e avaliação na escola de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BEZERRA, Márcia Alves. **Docência em educação a distância**: tecendo uma rede de interações. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- BIERHALZ, Cristina Daniela Krause. **Curso de licenciatura em matemática a distância**: o entrelaçar dos fios na (re)construção do ser professor. 2012. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS), Porto Alegre, 2012.
- BOAVIDA, A M. & PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional** . Lisboa: APM. 2002. p. 43-55.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. **A precarização da formação docente para a tutoria à distância**: análises. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2012.

CARVALHO, Marie Jane Soares. Debates sobre tecnologias digitais e pedagogia. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 139, p. 9-17, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19300>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da.; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa, Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**. Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, v. 38, n.1, jan/abril/2013.

_____. Formação Continuada [verbetes]. In: MOROSINI, Marília Costa. (editora-chefe) **Enciclopédia de Pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 354.

_____. **Trajетórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, Junqueira&marin: Brasília, DF, CAPES: CNPq, 2010.

DAMIANI, Magda Floriana, Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n.31, p. 213-203, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 31-50.

FARIA, Elaine Turk. Tecnologia educacional e digital no cenário contemporâneo. In: RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk (Org.). **Aprender e ensinar**: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 13-25.

FARIA, Elaine Turk. Interatividade e mediação pedagógica em educação a distância. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC, Porto Alegre, 2002.

FERNANDES, Denise Armani Nery; TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Docência Compartilhada: o desafio de compartilhar**. 2008. Disponível em: <http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/docencia_compartilhada.pdf> Acesso em: 12 set. 2014.

FORSTER, Mari M. S. Universidade/Escola: diálogos e reflexões em parceria. In: ZANCHET, Beatriz M. B. A. et al. (Org.). **Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis**. Brasília: Líber, 2011. p. 239-256.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>>. Acesso em: 15 maio 2013.

GIUSTA, Agneta. Educação a distância: contexto histórico e situação atual. In: GIUSTA, Agneta; FRANCO, Iara (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002. p. 17-42.

GONDRA, José; Kohan, Walter Omar. (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 304p.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Docência Superior [verbetes]. In: MOROSINI, Marília Costa. (editora-chefe) **Enciclopédia de Pedagogia universitária: glossário vol. 2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 374.

IZAR, Ricardo. **Projeto de Lei da Câmara nº 2.435, de 2011**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=DA8DA847331E477B2387DB230BAC5AED.node2?codteor=933788&filename=Avulso+-PL+2435/2011>. Acesso em: 11 maio 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Janice Pereira. Educação a distância e constituição da docência: formação para ou com as tecnologias? **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 275-292, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13133>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LOPES, José Norberto Souza. **Do ensino presencial para a docência em EaD: a perspectiva dos professores**. 2012. 139 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LUCENA, Solange Medeiros Pitombeira de. **Formação de professores a distância no curso de pedagogia da UNIRIO: análise das concepções pedagógicas dos agentes implicados no Curso**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MALLMANN, Marly Therezinha. A construção de saberes pedagógicos: docentes do ensino superior e o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 1, p. 62-68, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6042>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu. Questões e razões Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores **Revista Noesis**, Lisboa, n.º 71 Outubro/Dezembro 2007. Disponível em: <file:///D:/Documents/Downloads/dossier_questoeserazoes71.pdf>. Acesso em: 07 out. 2014.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MEDEIROS, Simone. A docência (e a formação docente) na educação a distância (EaD): notas para reflexão. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 231-354, jul./dez. 2010.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2012

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NICOLODI, Suzana Cini Freitas. **Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de pedagogia na modalidade EAD**. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

_____. **Práticas e processos de mediação pedagógica na EaD**. Curitiba: CRV, 2013.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2011.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. São Paulo: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SANTOS, Lázaro. Tutoria em educação a distância: didática e competências do novo “fazer pedagógico”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 203-223, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins de; LISBOA, Claudia Maria de. Tutoria e docência no ensino superior a distância: aproximações e distanciamentos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED) E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ENPED), 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012.

PAIM, Eliane. **A expansão da função docente na EAD do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

PESCE, Lucila. EAD: antes e depois da cibercultura. **Salto para o futuro**, v. 21, n. 3, 2011. p. 10-15.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUINO, **Toda Mafalda**. 2.ed. São Paulo: Martin Martins Fontes, 2010.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Adriana Carvalho. **Um estudo sobre quem é o professor que se disponibiliza participar de atividades de EAD**. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SARAIVA, Karla. **Outros espaços, outros tempos**: internet e educação. 2006. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCHILLER, Jéssica. **Ser tutor**: percepções de sua prática na EaD. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SCHLEMMER, E. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/xi-cepfe---i-cnfp/xi-cnfp-cepfe-2011>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2ªed, 2013.

SILVA, Ângela Noletto. **A formação por um fio**: o tutor na EaD no Estado do Tocantins. 2009.148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Juliana Cássia de; NUNES, Míriam Navarro de Castro. Considerações acerca da função docente na educação a distância. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED) E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ENPED), 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012.

SCHÖN, D. A.. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. **Formas de ser professor na EaD**: práticas que contam teve o foco do estudo na constituição do professor do Ensino Superior que atua ou já atuou na EaD. 2013.131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

TARCIA, Rita. Tutor: o elo que faltava. **Revista Ensino Superior**, 5 abr. 2012. Disponível em: <<http://astecnologiasnaeducacao.blogspot.com.br/2012/04/tutor-o-elo-que-faltava.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e Levasseur, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO. **Padrões de Competências em TIC para professores**: marco político. 2009a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2014.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. **Projeto de criação e Político Pedagógico (PPP)**, Curso de Pedagogia Modalidade a Distância, São Leopoldo, 2012.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. **Político Pedagógico (PPP)**, Curso de Bacharelado em Administração Modalidade a Distância, São Leopoldo, 2009.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. **A construção da função do tutor no âmbito do curso de pedagogia licenciatura na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2008. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuardenos de Pedagogia**, Lisboa, n. 220, p. 44-49, 1993.

APÊNDICE I - Roteiro para entrevista com professores

Há quanto tempo você atua no ensino superior?

Na modalidade EaD, é sua primeira experiência?

Sobre o planejamento da AA:

Como foi a experiência de elaborar AA?

Você trabalhou sozinho?

Você considera que a formação/ capacitação foi suficiente para realizar o trabalho?

Quais foram as maiores dificuldades?

E a escrita do livro?

Sobre a AA em andamento:

Quais eram suas expectativas no desenvolvimento deste trabalho?

E qual a avaliação que hoje você faz?

Como você se percebe como professor da EaD?

Quais são tuas atribuições?

Como você acha que o tutor vê o seu trabalho?

Sobre o tutor:

Como você vê o tutor?

Quais são as atribuições do tutor?

O que espera do trabalho do tutor?

Na tua prática, como avalia a relação entre professor e tutor?

APÊNDICE II - Roteiro para entrevista com tutores

A quanto tempo você atua no ensino superior?

Qual é a sua experiência na modalidade EaD?

Atuas como professore aqui na unisinos ou em outra instituição?

Já participou do planejamento de alguma AA?

Como foi?

Sobre a AA em andamento:

Quais eram suas expectativas no desenvolvimento deste trabalho?

Conta um pouco do teu ingresso na Unisinos: como tem sido essa experiência? Se tens experiência anterior, que relação faz com este trabalho?

E qual a avaliação que hoje você faz desse trabalho? O que destacaria como positivo e pontos a melhorar?

Como você se percebe como tutor da EaD?

Quais são tuas atribuições?

Como você acha que o professor vê o seu trabalho?

Qual tem sido o retorno dos alunos?

Sobre o professor:

Como você se relaciona com o professor?

Como compreendes o relacionamento professor-tutor?

Quais são as atribuições do professor?

O que espera do trabalho do professor?

Para você o que é ser um bom professor em EaD ?

ANEXO I - Aprovação comitê de ética



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA RESOLUÇÃO 062/2014

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 14/069 **Versão do Projeto:** 23/06/2014 **Versão do TCLE:** 23/06/2014

Coordenadora:

Mestranda Tatiane Costa Leite (PPG em Educação).

Título: A formação continuada de docentes do ensino superior na EAD: das experiências à possibilidade de uma docência compartilhada.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 23 de junho de 2014.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Meu nome é Tatiane Costa Leite, sou estudante de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, e estou realizando um estudo sobre a formação continuada de professores e tutores da modalidade de Educação a Distância da Unisinos. Os cursos investigados são Pedagogia e Administração, sob orientação da Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha.

O estudo tem o objetivo de entender como os professores e os tutores percebem o trabalho que desenvolvem na EaD e quais experiências são mais significativas nesse contexto. Quer compreender, também, como caracterizam as funções de cada um dos atores no processo de EaD, identificando aproximações e possíveis tensões presentes no trabalho que realizam. Creio que possa, com esta investigação, encontrar algumas pistas e contribuir com o campo da EaD e com as próprias experiências dos que hoje vivem esse processo; ouvir os que atuam e, a partir de suas vozes, favorecer uma oportunidade de reflexão e de aprendizado que resulte em um crescimento coletivo e repercuta no desejo da qualidade da educação superior.

Ao aceitar participar da pesquisa de forma voluntária, será agendada uma data e local para a realização da entrevista semiestruturada com perguntas abertas relacionadas à sua prática profissional. A utilização desta entrevista será explicitamente usada para fins do estudo. A identidade dos respondentes será preservada, pois não serão divulgados nomes, ou informações que possam identificar os participantes da pesquisa. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma com você e outra com o pesquisador.

A sua recusa em participar do estudo será sempre respeitada, possibilitando que sejam interrompidas as rotinas de perguntas a qualquer momento, a critério do participante. A qualquer momento você poderá requisitar informações esclarecedoras sobre o estudo, com Tatiane Costa Leite pelo telefone 51 81575382 ou pelo e-mail tatianecl1985@gmail.com.

São Leopoldo, _____ de _____ de 2014.

Tatiane Costa Leite - Pesquisadora

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 24.06.14
.....
.....
.....

Assinatura do Participante

ANEXO III

Script – EAD

Atividades 100% EAD - 2013

Unidade Acadêmica de Graduação – EAD

**Atividade Acadêmica:****Curso:****Professora:**

As partes destacadas em **amarelo** são para preenchimento do professor
 As partes destacadas em **azul** para preenchimento da assessoria pedagógica

BLOCO GERAL

- videoaula de apresentação (construção do roteiro com a TV Unisinos) –

Rótulo de apresentação/boas vindas**INFORMAÇÕES GERAIS**

- plano de ensino
 (link - ex: documento1.doc)

- caracterização da disciplina
 (link)

- orientações gerais
 (link)

- Livro da disciplina
 (link)

CENTRAL DE COMUNICAÇÃO

- Mural de avisos

Aula 1 – Título

Imagem do módulo

Rótulo

Competência(s) a serem desenvolvidas:

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS DO MÓDULO 1

MOTIVAÇÃO PARA ESTUDO DO MÓDULO**MATERIAIS DE ESTUDO****ATIVIDADE(S)****Avaliação:****MATERIAIS COMPLEMENTARES****ESPAÇO DE INTERAÇÃO**

- Fórum de dúvidas –

PARA A PRÓXIMA AULA

AULA 2 - Título

-
-
-

MÓDULO 9 – Título