

Claudiney Saraiva Guedes

INTERAÇÕES HUMANAS E SENSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: prática pedagógica em EAD e o desenvolvimento profissional de professores tutores do IFPI

**Recife
2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a
Distância

INTERAÇÕES HUMANAS E SENSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: prática
pedagógica em EAD e o desenvolvimento profissional de professores
tutores do IFPI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância.

Área de Concentração: Eixo de
Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Iranilson Buriti
de Oliveira

Recife/PE
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

G924i Guedes, Claudiney Saraiva
Interações humanas e sensibilidades pedagógicas: prática pedagógica em EAD e o desenvolvimento profissional de professores tutores do IFPI / Claudiney Saraiva Guedes. – 2016.
104 f. : il.

Orientador: Iranilson Buriti de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Recife, BR-PE, 2016.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Educação a distância 2. Formação de professores 3. Saberes docentes 4. Sensibilidades educativas 5. Prática pedagógica
I. Oliveira, Iranilson Buriti de, orient. II. Título

CDD 371.394422

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

INTERAÇÕES HUMANAS E SENSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: prática pedagógica em EAD e o desenvolvimento profissional de professores tutores

CLAUDINEY SARAIVA GUEDES

Dissertação julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, defendida e aprovada por unanimidade em 14/10/2016 pela Banca Examinadora.

Orientador:

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância -
UFRPE

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José de Lima Albuquerque
Membro Interno – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a
Distância - UFRPE

Profa. Dra. Júlia Larré
Membro Interno – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a
Distância - UFRPE

Profa. Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento
Membro Externo – Programa de Pós-Graduação em História, Cultura e Sociedade –
UFCG

Para meu pai Pedro e minha mãe Maria,
melhor parte de mim.

AGRADECIMENTOS

Não há palavras que possam expressar tamanha gratidão que tenho dentro de mim; gratidão pela vida, mas principalmente pelas pessoas que caminham ao meu lado todos os dias, que com todo amor e atenção compartilham comigo os momentos felizes e tristes que me fizeram chegar até aqui.

Não são muitas pessoas, posso contar nos dedos da mão, mas são as que eu preciso, são suficientes para que eu me sinta completa. Meu pai Pedro, exemplo de honestidade e retidão, homem trabalhador e de um caráter raro nos dias de hoje; minha mãe Maria, tradução do amor e da paz divina de DEUS; minhas irmãs Cláudia e Cristina, minhas torcedoras fiéis, e o grande amor da minha vida, meu companheiro Mauro.

Minha linda família que amo tanto, não posso externar com palavras a enorme satisfação que tenho em ter cada um como meu, como parte de mim, meus tios, tias, primos, primas, sobrinhos, e minha florzinha Nycolli. Tenho muito amor e gratidão pelo bem que me fazem.

Agradeço por todos os momentos vividos, pelos momentos tristes e pelos momentos de dor. Agradeço por todas as pessoas que passaram pela minha vida, pelas que foram e pelas que permanecem, minhas amigas e amigos, pelos professores que tive, pelas oportunidades que surgiram e até pelas pedras que se puseram no caminho. **MUITO OBRIGADA POR TUDO!**

Obrigada à “Casa das 7 Mulheres”, por tornarem esses dois anos mais doces; vou levá-las comigo para sempre.

Ao IFPI, instituição da qual tenho muito orgulho de fazer parte.

Ao PPGTEG que, mesmo com as dificuldades, sempre se empenharam muito para nos atender bem.

Obrigada, meu Deus, sinto seu cuidado e sua proteção comigo a todo momento e em todo lugar. Sou e serei eternamente grata por tantas bênçãos.

Graças a Deus!

É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.
(Paulo Freire)

RESUMO

Com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, com o fluxo de informações cada vez maior, novas capacidades e novos saberes são exigidos por parte dos profissionais que se dedicam à educação e ao ensino. Então, diante do cenário em que se encontram inseridos, os professores tutores de Educação a Distância vêm desenvolvendo seus trabalhos em meio a dificuldades e desafios, sem serem bem compreendidos. Esta dissertação tem como objetivo geral investigar as práticas que demarcam o fazer pedagógico dos professores tutores do IFPI, entre os quais a maioria é do curso técnico em Informática para Internet. E, como objetivos específicos: analisar os saberes e habilidades que permeiam o desenvolvimento profissional docente dos professores tutores; identificar os sentidos e sensibilidades sobre o ensino e aprendizagem na EAD, produzidas pelos professores tutores por meio da vivência da prática pedagógica; compreender o processo de tornar-se professor tutor e propor uma sala virtual de professores que potencialize esse processo, favorecendo a formação e a integração entre esses profissionais. Tomamos como referencial teórico norteador da pesquisa, entre outros autores, Tardif (2014), sobre docência como uma profissão de relações humanas. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa cuja abordagem favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado. Optamos por uma pesquisa na modalidade narrativa dos interlocutores, na convicção de que o processo da escrita potencializa tanto o ato de reflexão sobre as ações praticadas quanto a análise dos diferentes aspectos sentidos e vivenciados no processo de tornar-se professor. Participaram como colaboradores deste estudo 12(doze) professores tutores, sendo que 5(cinco) fazem parte do curso técnico em Informática para Internet os demais são de diferentes cursos técnicos. Como instrumento de coleta de dados foram usadas entrevistas para caracterização e identificação dos colaboradores e o memorial formativo para conhecimento da trajetória profissional e de vida dos mesmos. A análise de dados foi realizada a partir de quatro eixos de análise, por meio dos quais buscamos compreender a trajetória dos professores no exercício da docência em tutoria como profissão. O cenário da pesquisa foi o Instituto Federal do Piauí, com sede localizada em Teresina/PI, mas com polo de EAD também na cidade de Uruçuí, onde o curso é ofertado. Os resultados das análises nos levaram a evidenciar que os professores tutores (re)significam e (re)constroem suas práticas e concepções da/na docência ao longo das suas experiências cotidianas, ao mesmo tempo em que vão também se apropriando das competências e habilidades exigidas na superação dos desafios encontrados, num processo de formação permanente. Os dados indicaram, também, que os colaboradores da pesquisa preocupam-se em desenvolver uma ação docente que vá além da dimensão técnica, constituindo conhecimento e conteúdos culturais contextualizados, valorizando o sentimento de respeito e o relacionamento colaborativo entre professor e aluno.

Palavras-Chave: Educação a Distância. Formação de professores. Saberes docentes. Sensibilidades educativas. Prática pedagógica.

ABSTRACT

With the advancement of information and communication technology, with the flow of information increased, new skills and new knowledge are required by professionals who are dedicated to education and teaching. Then, before the setting in which they are inserted, the education tutors the distance, has been developing its work in the midst of difficulties and challenges, without being well understood. This dissertation has the general objective to investigate the practices that demarcate the pedagogical of technical course tutors in Computer for Internet IFPI. And as specific objectives analyze the knowledge and skills that permeate the teaching professional development of tutors; Identify the senses and sensibilities, about teaching and learning in distance learning, produced by tutors through experiences of pedagogical practice; Understanding the process of becoming a tutor, and propose a virtual classroom teachers to leverage this process, favoring the formation and integration of these professionals. This is a qualitative study whose approach favors the insertion of the researcher in the context to be searched. This is research in the narrative mode of the interlocutors, the conviction that the writing process leverages both the act of reflection on the actions taken and the analysis of the different senses and experienced aspects in becoming a teacher processes. Participated as collaborators of this study five tutors of technical course in Internet Information. As data collection instrument were used interviews for characterization and identification of collaborators and the educational memorial to knowledge of the life story of the same. Data analysis was carried out from four axes of analysis, through which we seek to understand the trajectory of teachers in the teaching profession in coaching as a profession. The scenario of the research was the Federal Institute of Piauí, with headquarters located in Teresina / PI, but with ODL centers in the city of Uruçuí where the course is offered. The analysis results showed that the tutors (re) mean and (re) build their practices and conceptions of / in teaching throughout their daily experiences at the same time will also appropriating the required skills and abilities in overcoming the challenges found in a lifelong learning process. The data indicated also that the research staff are concerned to develop a teaching action that goes beyond the technical dimension also constituting knowledge and contextualized cultural content, enhancing the feeling of respect and collaborative relationship between teacher and student.

Keywords: Distance education. Teacher training. Teachers knowledge. Sensitivities education. Teaching practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 A GENTE SE PÕS A CAMINHAR - VEREDA METODOLÓGICA.....	16
2.1 Desenhando a pesquisa.....	16
2.2 Cenário da investigação.....	19
2.3 Colaboradores da pesquisa.....	20
2.4 Técnicas e instrumentos de produção de dados	23
2.4.1 Entrevista	24
2.4.2 Memorial.....	26
2.5 Procedimentos de análise dos dados	28
3 ENTRE O QUE SE FAZ E O QUE SE FALA: teoria sobre prática educativa.31	
3.1 Contextualização histórica da prática de Ensino a Distância no Brasil	32
3.2 Prática pedagógica de tutoria em EAD	37
3.3 Os desafios da/na prática docente.....	45
3.3.1 Flexibilidade e modelos pedagógicos em EAD	49
4 TORNAR-SE PROFESSOR TUTOR: o processo de formação docente	52
4.1 Formação profissional para/na docência	53
4.2 Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na EAD.....	60
5 SABERES, SENTIDOS E SENSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	65
5.1 Saberes docentes e epistemologia da prática profissional	66
5.2 Sentidos e sensibilidades pedagógicas	71
5.3 Desafios e dilemas da prática docente em EAD	74
6 APRESENTANDO A SALA DE PROFESSORES VIRTUAL NO MOODLE - Produto final da pesquisa.....	78
7 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES	92
ANEXOS	98

1 INTRODUÇÃO

Diante das mudanças nos modos de viver e de se comunicar, a educação tem o desafio de buscar atender as novas demandas sociais, por isso o ensino baseado em práticas tradicionais de transmissão de conhecimentos não dá mais conta de atender as necessidades do homem moderno.

De fato, há uma grande diferença entre o desenvolvimento das tecnologias e o desenvolvimento da educação escolar, podendo ser facilmente percebida em todos os níveis e modalidades de ensino, basta que conheçamos como se fazia o ensino nas instituições escolares do século passado e como vem sendo feito atualmente.

Isso se dá inclusive na Educação a Distância (EAD), uma modalidade de educação que supostamente estaria atrelada à inovação, devido à incorporação das modernas ferramentas de tecnologias da informação e da comunicação (TICs), mas que, ainda assim, continua perpetuando métodos, práticas e concepções tradicionais de ensino. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 82),

O principal problema relacionado ao uso das mídias de áudio e vídeo na educação a distância é o fato de exigirem criatividade e conhecimento profissional especializado para a produção de programas de boa qualidade, e a criatividade custa mais tempo e dinheiro do que a maioria das instituições está disposta a pagar. Infelizmente, o resultado é que essas mídias são subutilizadas em sentido negativo, muitas vezes, ficando limitadas a transmitir uma preleção, o que significa uma utilização muito restrita de tais recursos potencialmente valiosos.

De fato, essas mudanças tão esperadas na educação não constituem um processo simples, porque já existe um *modus operandi* de fazer educação, de ser professor, que está culturalmente entranhado na população. Qualquer pessoa, mesmo sem formação nenhuma, é capaz de descrever como 'devem' ser o comportamento e as atitudes esperadas de um professor.

Para que transformações aconteçam na educação, acreditamos ser necessário o aprofundamento de debates sobre conteúdos, como a formação, os saberes, a prática e as sensibilidades educativas dos profissionais envolvidos, bem como de temas relativos ao uso das tecnologias, como recursos didáticos no ensino, as formas como ensinamos e aprendemos, entre outros. São assuntos pertinentes ao repensar de toda a educação, o que abrange também a modalidade de educação a distância em todas as suas particularidades, inclusive

nas suas formas de gestão de produção de conteúdo e na elaboração de seus materiais didáticos.

Como nosso objeto de estudo, é o desenvolvimento profissional docente de professores tutores de EAD, almejamos perceber e compreender melhor o trabalho docente em EAD em sua relação dinâmica, sempre buscando considerar o contexto em que essas ações acontecem. Como afirmam Lessard e Tardif (2014, p. 48), “a ação dos atores não se realiza no vazio e sua descrição deve absolutamente levar em consideração o contexto organizacional”.

Desse ponto de vista, a presente pesquisa sobre o trabalho docente de professores tutores de EAD se desenvolve com base no pressuposto teórico defendido por Tardif (2014), que aborda o ofício do professor como uma profissão de interações humanas.

Partindo do entendimento de que a prática docente é um trabalho de relações humanas, impregnado por sentidos e sensibilidades impressas pelos sujeitos que dele fazem parte, esperamos obter uma nova percepção da complexidade do fazer pedagógico dos professores tutores, considerando as relações humanas e pessoais do trabalho desses sujeitos.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2010, p. 12).

Ressaltamos, na pesquisa, o trabalho de professores que atuam na educação a distância, sendo essa uma modalidade de ensino que exige do profissional algumas habilidades diferentes das habitualmente mobilizadas no ensino presencial, como por exemplo, o domínio das tecnologias digitais da informação e da comunicação e, principalmente, habilidades de mediação de interatividade e de incentivo à aprendizagem dos alunos.

Realmente, os professores que atuam na EAD têm, nas modernas tecnologias, suas principais ferramentas de ensino e, por isso, suas práticas e suas concepções são revistas e diferenciadas, conforme afirma Belloni (2001) em sua teoria sobre uma “nova” divisão do trabalho pedagógico.

Buscando entender as articulações envolvidas no processo de ensinar em EAD, levantamos os seguintes questionamentos: Como os professores tutores que atuam na EAD estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas? Quais

conhecimentos, saberes, habilidades, sentidos e significados são produzidos e mobilizados no exercício da função de professor tutor? E como esses professores estão sendo formados/estão se formando para atuação na EAD? A tentativa de responder a esses questionamentos e problematizações é o que impulsiona a presente pesquisa.

Para facilitar ainda mais a compreensão sobre o estudo, alguns conceitos precisam ser esclarecidos. Por exemplo, o que chamamos aqui de práticas pedagógicas são o conjunto de ações e esforços realizados pelos professores no sentido de promover e facilitar a aprendizagem de seus alunos. Esse conceito condiz com o de Oliveira (2013, p. 96), senão vejamos:

A prática pedagógica é entendida como um espaço de aplicação dos saberes docentes, já que esses são constitutivos da prática docente, porém, ela não está embasada apenas nos saberes, mas no compromisso do professor, na ética moral e na responsabilidade deste para com a aprendizagem do aluno.

Faria e Lopes (2014) contribuem com essa concepção de prática pedagógica caracterizando o trabalho do professor como um trabalho baseado em objetivos claros e pré-estabelecidos de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, não é qualquer prática que pode ser considerada como pedagógica, simplesmente pelo fato de ter sido desempenhada por um professor. Dizem eles:

Não se trata apenas de executar determinadas atividades, o trabalho dos professores é permeado por sentido e significados que são construídos e reconstruídos com o cotidiano e com a superação dos desafios diários, como a resolução de conflitos, o trabalho em equipe, a avaliação da aprendizagem, o planejamento de atividades, o uso das tecnologias a interatividade, entre outros que definem o trabalho docente (FARIA; LOPES, 2014, p. 88).

Partindo dessa conceituação, fica clara a percepção de que não se trata de um universo muito simples de ser investigado, tendo em vista a grande diversidade de atividades desempenhadas pelos professores na sua rotina de trabalho e a diversidade e diferenças existentes entre os sujeitos que as desempenham.

Na EAD, os sujeitos que realizam as práticas pedagógicas (professores), recebem novas denominações dependendo da atribuição específica que lhes é conferida e da instituição em que atuam. São tutores presenciais, tutores a distância, professores formadores, ou outros termos que variam de rede para rede, mas o que importa é que, em geral, eles desempenham papéis de

facilitadores e mediadores do processo de ensino e aprendizagem, que são atividades eminentemente docentes.

Na pesquisa desenvolvida para esta dissertação, mobilizamos nossos esforços na tentativa de compreender o trabalho dos professores, pois, mesmo que não ocupem mais um papel central no processo de ensino-aprendizagem, o viés construtivista que permeia toda pesquisa, nos faz reconhecê-los como mediadores e facilitadores da aprendizagem.

Por isso é pertinente enfatizarmos que, no entendimento da pesquisa, os tutores são, antes de qualquer coisa, professores, pois desempenham atividades próprias da docência, mesmo que não tal e qual no ensino presencial, mas estão envolvidos diretamente com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Situamos os professores numa posição de destaque, por serem os sujeitos que dão forma às políticas educacionais mais gerais elaboradas pelos governos; são eles que dão vida às concepções pedagógicas e às teorias de ensino abordadas nos projetos dos cursos; são eles que conhecem, sentem e vivem diariamente as dificuldades e problemas do sistema de ensino brasileiro.

Aqui, entendemos o professor não como um simples transmissor de conhecimento, mas como um profissional que traz consigo uma carga enorme de responsabilidade social, que é um sujeito com uma história, com experiências, com sentimentos e que:

Não somente como alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não somente como um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (TARDIF, 2014, p. 230).

As diferenças que estabelecemos entre o ensino regular e a EAD são apenas quanto ao contexto, suportes e métodos, no entanto, em ambas as modalidades de ensino o princípio fundamental é o mesmo: a formação de sujeitos por meio de um processo dialógico de ensino e aprendizagem. Para Peraya (2002, p. 27):

Na formação a distância – e, naturalmente, na autoformação – o uso da comunicação pedagógica mediatizada é privilegiado e, mesmo necessário. A dissociação dos atos de ensino e de aprendizagem, a ruptura da simultaneidade de presença dos atores da comunicação

pedagógica e seu caráter de deferimento – de fato, ensinar a distância é ensinar em tempo diferido – tornam obrigatório recorrer a formas mediatizadas de comunicação: utilização de impressos, da fita cassete, da televisão, do software e, hoje, do ciberespaço.

Esclarecidos esses pressupostos e concepções, apresentamos agora os objetivos da presente pesquisa. O objetivo geral é investigar as práticas que demarcam o fazer pedagógico dos professores tutores dos cursos técnicos ofertados no IFPI, com especial atenção aos professores do curso técnico em Informática para Internet. Como objetivos específicos, estabelecemos: analisar os saberes e habilidades que permeiam o desenvolvimento profissional docente dos professores tutores; identificar os sentidos e sensibilidades sobre o ensino-aprendizagem na EAD, produzidos pelos professores tutores por meio da vivência da prática pedagógica; compreender o processo de tornar-se professor tutor; e propor uma sala virtual de professores que potencialize esse processo, favorecendo a formação e a integração entre tais profissionais.

Com o alcance dos objetivos propostos, esperamos então contribuir no campo do conhecimento sobre formação e saberes docentes voltados para professores de Educação a Distância, abrir novas possibilidades de pesquisas e olhares sobre esses profissionais que trabalham ainda sem muito reconhecimento dos seus esforços e também, é claro, assim fortalecer o ensino ofertado por meio da modalidade a distância.

As motivações, dúvidas e questionamentos pessoais que resultaram nesses objetivos foram incitados logo nas minhas primeiras experiências como aluna de pós-graduação *scrito sensu* na modalidade EAD. Sempre me despertou muita curiosidade, o fazer e a prática de ensino em EAD dos professores com formação e experiência em ensino presencial e os conhecimentos que eles trazem consigo ou dos quais porventura sentem falta.

Esses questionamentos sobre o trabalho dos professores sempre me inquietaram, primeiro por causa da minha formação inicial em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e, segundo, por reconhecer, com minhas próprias experiências profissionais como pedagoga do IFPI, que a formação inicial não é suficiente para capacitar o professor a ser um agente de mudanças da sua própria prática, deixando muito a desejar inclusive para a atuação no ensino presencial que é o ensino que inicialmente se pretende formar o professor.

Desde a vivência da experiência como aluna de EAD, no curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas para Gêneros e Raças, também pela UFPI, no biênio 2012/2013 e com base também em outras observações realizadas com colegas que atuam na docência nessa modalidade de ensino, percebemos que a prática pedagógica dos professores-tutores a distância estão sendo realizadas com base nas suas experiências docentes na modalidade de educação presencial, com uma dificuldade a mais para aqueles que não possuem essa experiência e iniciaram sua carreira já na modalidade a distância. Acreditamos que não está havendo um preparo adequado e que a própria adaptação pedagógica do tutor não está dando conta de atender os desafios impostos.

Quando surgiu então a oportunidade de seleção no programa de Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão da Educação a Distância da Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE), realizada por meio de convênio entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) e a UFRPE, embora minha experiência até então tenha sido apenas como aluna de EAD, não tive dúvidas, a prática docente, o desenvolvimento profissional, a formação e os saberes dos professores-tutores seriam certamente meus objetos de estudo.

As dúvidas e as inseguranças surgiram em torno de qual enfoque e qual percurso metodológico seriam adotados para que os objetivos fossem alcançados. Foram muitas as conversas e debates com o orientador, porque, no meu caso, e acho que não diferentemente de muitos outros colegas, as experiências com pesquisa não foram assim tão fortes e positivas. Até que, com muita dificuldade, ficou definido que, como o professor era o principal sujeito da pesquisa, fosse feita com métodos qualitativos e como instrumentos de coleta de dados o memorial descritivo e a entrevista.

Quanto a sua estruturação, a dissertação se encontra dividida em seis capítulos, a partir da Introdução, por meio dos quais busquei um desenho coerente de ideias interligadas que favorecessem a compreensão de todo o desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo, denominado A Gente se Pôs a Caminhar - vereda metodológica, se encontra descrito todo o percurso metodológico da pesquisa, com explanação e justificção clara dos métodos e técnicas previamente selecionados e usados no decorrer da produção e análise dos dados. Também é

nessa parte que estão caracterizados o cenário e os sujeitos da investigação e as estratégias para análise dos dados.

No terceiro, intitulado Entre o Que se Faz e o Que se Fala: teoria sobre prática educativa, inicialmente, fiz uma explanação contextual da prática de EAD no Brasil e introduzi as discussões sobre a prática pedagógica de EAD, é claro, buscando um enfoque relacional entre os aspectos teóricos escritos por diferentes autores e as experiências vivenciadas e relatadas pelos professores colaboradores da pesquisa.

No capítulo quatro, denominado Tornar-se Professor Tutor: o processo de formação docente, são levantadas problematizações sobre a formação inicial e continuada e sobre o desenvolvimento profissional docente dos professores tutores pesquisados, buscando uma articulação entre a formação na prática segundo o embasamento dos principais teóricos que pesquisam sobre a temática e as experiências relatadas pelos professores nas entrevistas e no memorial no contexto brasileiro e no piauiense, mais especificamente, no IFPI.

Complementando essa sequência de discussões, no capítulo cinco, intitulado Saberes, sentidos e sensibilidades pedagógicas, os esforços se deram no sentido de perceber e problematizar os conhecimentos, as habilidades, dificuldades e sentidos produzidos pelos professores tutores no/para seu trabalho docente.

Como é exigência de programas de mestrado profissional, para produto final, propusemos a criação de uma sala virtual de professores no próprio ambiente virtual de aprendizagem, que promova a formação e a integração entre os docentes. A referida sala será detalhadamente descrita em capítulo próprio, o de número seis denominado Apresentando a Sala Virtual de Professores no Moodle.

Enfim, o sétimo capítulo traz as considerações pessoais que não considero finais, apenas provisórias, já que o assunto não se esgota aqui.

Assim esperamos que a forma como o trabalho se apresenta, como foi escrito e realizado, leve os leitores a uma melhor compreensão da temática e abra possibilidades para novos horizontes e novas possibilidades de análise.

Resta-nos, então, convidá-los para a continuação da leitura da dissertação e para a inserção nesse universo do trabalho docente, que é resultado de um longo processo de estudos e de uma difícil trajetória de escrita, mas que

certamente foi um dos momentos mais enriquecedores até aqui já vividos por esta estudante-pesquisadora.

2 A GENTE SE PÕS A CAMINHAR - VEREDA METODOLÓGICA

A inquietação constante a experimentação, os (re)arranjos, o refazer, o retomar inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa. Seguir um caminho por demais conhecido dificulta que saíamos do seu traçado prévio.

(Meyer; Paraíso, 2014, p. 43)

A epígrafe traduz, em linhas gerais, a concepção de pesquisa científica que norteia toda esta investigação. Compreendemos que, durante o caminho percorrido, nesse movimento de idas e vindas, acertos e erros, foram sendo definidos os contornos que agora são apresentados. E mais importante que o resultado alcançado foi o caminho percorrido.

E como foi longo e tortuoso esse caminho! Existiram momentos em que guiamos o processo e momentos em que fomos totalmente guiados pelas circunstâncias que não tinham sido previstas. Como por exemplo: o fato de não ter atuado como docente na EAD foi uma dificuldade que, no início, não parecia ser relevante, mas, com o passar do tempo, provou o contrário. Até a distância espacial e afetiva entre pesquisadora e os colaboradores tive que vencer com muita paciência e persistência.

Com uma problematização inicial (como acontece o trabalho pedagógico e o desenvolvimento profissional de professores no ensino a distância?) e com muitas outras dúvidas e inseguranças insistentes tanto teóricas quanto metodológicas, aos poucos a pesquisa foi sendo definida; foi assim com o objetivo geral e com os específicos e com os demais elementos que a compõem (metodologia, análise dos dados, referencial teórico).

Então, depois de muitas reformulações, com os objetivos já estabelecidos, parti para a análise e seleção dos meios que, acreditava fossem os mais eficientes, para alcançá-los. Então foram-se delineando o tipo de pesquisa, o campo da investigação, os sujeitos pesquisados, bem como as técnicas e os instrumentos de coleta de dados e, ainda, os procedimentos de análise desses dados. São esses os aspectos que serão detalhadamente descritos e justificados a seguir.

2.1 Desenhando a pesquisa

Como objeto de estudo da pesquisa, tem-se o complexo universo de trabalho docente, com todas as facetas e nuances que o caracterizam. E como abordagem principal do tema trabalho docente, elegemos a conceituação de Lessard e Tardif (2014) em que o trabalho do professor significa uma profissão de interações humanas.

O que é preciso considerar é que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente. *Consequentemente é absolutamente necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade.* Chamaremos de *heterogêneo* um tal trabalho que comporta uma combinação variável de elementos, não apenas diversos, mas também potencialmente contraditórios, diversificados, estranhos entre si (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 45, grifo do autor).

Então, considerando o trabalho do professor como um trabalho de interações humanas como abordagem principal da pesquisa, o caminho que se mostrou mais coerente apontava para uma abordagem metodológica de cunho qualitativo. Conforme a explicação de Flick (2009, p. 37), a pesquisa qualitativa “dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Procuramos ‘compreender’ o trabalho e o desenvolvimento profissional dos professores partindo de suas próprias impressões e vivências pessoais na prática.

Este enfoque foi escolhido para que pudéssemos então ‘compreender’ o percurso formativo dos professores tutores dos cursos técnicos ofertados na modalidade a distância, que são profissionais de diferentes formações (informática, ciência da computação, engenharia da computação, direito, análise de sistemas) sobre seu próprio trabalho docente, os sentidos, habilidades e sensibilidades empregadas no desenvolvimento de suas ações.

Em outras palavras, a pesquisa se apresenta com uma proposta qualitativa já que visa ‘descrever’ o desenvolvimento profissional dos professores tutores em EAD, a partir do modo de ver o mundo dos sujeitos que participam da pesquisa acerca das suas próprias experiências. Para Meyer e Paraíso (2014, p. 40):

Descrever é importante para que possamos mostrar as regras de aparecimentos de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto. [...] É também importante para que mostremos suas

transformações, suas continuidades e descontinuidades, suas potências e fragilidades. É importante para mostrarmos como as rupturas acontecem, como e quando as possibilidades se abrem e para indicarmos novas formas de pensar sobre nosso objeto. Buscamos, em síntese, com esse procedimento, estabelecer uma outra relação entre o discurso e aquilo que ele nomeia.

Nesse aspecto, compartilhamos da ideia de Flick (2009, p. 276) quando afirma que “interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa”. Sabe-se que não existe pesquisa que apresente uma verdade inquestionável sobre os fatos, são apenas interpretações pessoais da realidade. Não objetivamos, portanto, retratar ou descrever a realidade do trabalho dos professores, como um conjunto de ações e atribuições. Para isso bastaria que procurássemos os regimentos oficiais da instituição que enumeram o conjunto de atividades a ser desenvolvidas por cada profissional. Lá estão descritas as ações que cada sujeito deve realizar.

Aí se encontra o diferencial da pesquisa e também sua maior contribuição e dificuldade. Quais procedimentos metodológicos adotar para que as experiências, os sentidos e as sensibilidades, as atitudes e os saberes desses professores fossem desvelados? Como compreender os pensamentos e reflexões, os investimentos pessoais realizados por esses profissionais sobre seus fazeres docentes, seus anseios, suas dificuldades, da forma mais coerente possível?

Certamente, com toda essa problematização, o estudo perpassa necessariamente pela pesquisa qualitativa, por meio da qual nos aproximamos do universo dos significados e relações estabelecidas pelos interlocutores da pesquisa, que não são aferíveis por dados estatísticos (CHIZZOTTI, 2005).

Entendemos que algumas limitações metodológicas precisam ser superadas se quisermos alcançar o objetivo de perceber como os professores de EAD se produzem, se percebem, e se descrevem. Para tanto, é preciso:

Conduzir uma pesquisa de modo seguro, usando cada procedimento que conhecemos com rigidez é aceitar também que essa segurança estreita as possibilidades de caminho a percorrer, dificulta a ampliação do olhar, inibi as possibilidades de multiplicação das perspectivas e dificulta o processo de invenção. É preciso traçar linhas que fujam da fixidez, interrogar o que já conhecermos, estarmos abertas a rever, recomeçar, resignificar ou incluir novos pontos de vista (Meyer; Paraíso, 2014, p. 44).

Certamente com toda essa problematização o estudo perpassa necessariamente pela pesquisa qualitativa, por meio da qual nos aproximamos do

universo dos significados e relações estabelecidas pelos interlocutores da pesquisa, que não são aferíveis por dados estatísticos (CHIZZOTTI, 2005).

O cunho qualitativo de uma pesquisa, de acordo com a afirmativa de Minayo (2011), se comprova por meio de algumas características que a definem:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses (MINAYO, 2011, p. 103).

O que mais nos interessa saber é como esses profissionais foram formados, qual sua trajetória profissional, quais suas práticas docentes mais desenvolvidas, quais suas dificuldades e habilidades, seus saberes. Acredita-se que só assim podemos conhecê-los melhor, descrever melhor quem são esses profissionais. É o que eles fazem, pensam e sentem que descreve quem eles são.

A pesquisa se desenvolveu na EAD que é praticada no Instituto Federal do Piauí, nos cursos técnicos oferecidos por essa instituição, com enfoque nos professores tutores que atuam no curso de Informática para Internet, usando o memorial e a entrevista narrativa como técnicas de coleta de dados. Todo o cenário, os sujeitos e esses procedimentos serão, a partir de agora, explicados.

2.2 Cenário da investigação

Toda a pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal do Piauí (IFPI), instituição que, no ano de 2016, comemora cento e sete anos de existência e da qual faço parte desde 2013, exercendo o cargo de Pedagoga - Área no campus de Uruçuí (500 km da capital Teresina), cidade que também é polo de EAD e que, além de Teresina, oferta o curso Técnico de Informática para Internet.

É preciso que se apresente claramente o contexto onde se desenrola todo o processo da pesquisa, sabendo da influência que o meio exerce sobre os sujeitos pesquisados e sobre a pesquisadora. E, principalmente, pela

compreensão que se tem de prática pedagógica como uma prática social contextualizada.

Tudo se iniciou com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Foi instituída também a Rede e-Tec/Brasil, com o objetivo principal de oferecer Educação Profissional e Tecnológica também por meio da modalidade de educação a distância e, com isso, promoveu-se a ampliação da oferta de vagas e a democratização do acesso aos cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos em todo o país.

No Instituto Federal do Piauí, o início da oferta de cursos na modalidade a distância, no nível de Educação Profissional e Tecnológica por meio da rede e-Tec, se deu ainda no ano de 2009, com a oferta dos seus primeiros cursos.

De acordo com informações obtidas junto à coordenação da EAD, inicialmente foram ofertados dois cursos técnicos: o de Informática e o de Administração, com um corpo ainda reduzido de pessoal compondo a equipe e desempenhando as funções de professores tutores presenciais, coordenador geral, coordenador de polo, coordenadores de curso e suporte de rede. Os polos de apoio presencial ficavam apenas nas cidades de Monsenhor Gil, Batalha e Alegrete, todas do estado do Piauí.

Desde então, o IFPI vem ampliando gradativamente a oferta de cursos e o número de vagas, chegando ao ano de 2016 com 10 cursos ofertados, contando com o apoio de 14 polos presenciais em todo o estado e ofertando cerca de 2200 vagas no total. Então é fato que a modalidade de educação a distância já está institucionalizada com bastante solidez no Instituto Federal do Piauí.

Desses polos, apenas dois ofertam o curso de Informática para Internet, que são os polos de Uruçuí e Teresina. Portanto, foi nesses dois polos que se realizaram as coletas de dados e foi esse o cenário onde ocorreu a pesquisa.

À medida que iremos descrevendo como trabalham os professores tutores na EAD do IFPI, iremos também conhecendo um pouco mais sobre sua organização e seu sistema de funcionamento pedagógico. Conheceremos, agora, quem são os colaboradores da pesquisa.

2.3 Colaboradores da pesquisa

Desde sua criação em 2009, a EAD que acontece no IFPI conta com um grupo de profissionais das diversas áreas e com diferentes funções para seu bom

funcionamento. São coordenadores de curso (cada um com a formação específica do curso ofertado), coordenador pedagógico, coordenadores de polo (professores de diversas formações), tutores presenciais, tutores a distância, professores formadores, professores conteudistas, profissionais técnico em multimeios, designer instrucional, apoio informática, professor revisor, coordenador de tutoria a distância entre outros tantos que atuam direta e indiretamente no funcionamento do curso.

Dentre esse conjunto de profissionais, estão os professores tutores que, com atribuições diversas e múltiplas (que procuramos compreender), desempenham a função de docente no cenário da EAD. São eles os colaboradores da nossa pesquisa, é o trabalho desses sujeitos que nos propomos investigar.

A ideia inicial era contar exclusivamente com os tutores (presencial e a distância) do curso técnico de Informática para Internet, no entanto, com o andamento já bem avançado da pesquisa optamos por abranger outros tutores de outros cursos técnicos ofertados na mesma instituição de ensino. Essa decisão se deu principalmente, em decorrência da dificuldade de entrar em contato direto com os professores do curso de Informática para Internet, muitos já estão desligados da instituição e residem em cidades distantes até mesmo em outros estados.

Acreditamos que essa opção tenha enriquecido a pesquisa uma vez que, o número de memoriais e de entrevistas que pudemos realizar se ampliou e, independentemente do curso onde atuem os tutores os discursos e as representações contidas nas falas desses sujeitos possam ser facilmente generalizadas.

Embora pesquisas que se utilizem do recurso de produção de dados como o memorial e a entrevista narrativa, precisem realmente de um número reduzido de colaboradores, já que são instrumentos que trazem um contingente muito grande de informações a ser analisado.

Também não nos fixamos em diferenciar tutores presenciais de tutores a distância e professores formadores, já que nosso foco não são as atribuições específicas de cada uma dessas funções, mas sim os sentidos produzidos pelas práticas de cada um dos sujeitos colaboradores na docência em EAD.

De acordo com as descrições pessoais feitas pelos próprios professores, de maneira geral, os colaboradores são profissionais comprometidos e dedicados ao seu trabalho, ainda um pouco incertos da profissão que escolheram, cientes dos desafios que envolvem o exercício da docência, mas que se desdobram para alcançar resultados positivos na aprendizagem e na vida de seus alunos.

A fim de assegurar o sigilo e resguardar a privacidade das informações concedidas pelos colaboradores, que lhes foi garantido antes mesmo de iniciarmos as narrativas, resolvemos identificá-los com os nomes fictícios de Rio, Riacho, Açude, Lago, Lagoa, Mar e Oceano, como uma forma de remeter ao conjunto de águas que compõem uma bacia hidrográfica e assim compará-los metaforicamente a um conjunto de professores que compõem uma equipe, que possuem uma história em constante movimento.

Colocando-os como colaboradores e não como simples sujeitos da pesquisa, procuramos muito mais saber o que os professores sabem, sentem e fazem do que o que eles deveriam saber, sentir e fazer, como bem diz Tardif (2014, p. 257):

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda.

Os professores tutores que atuam na EAD do IFPI, trabalham em regime de bolsistas e são selecionados por meio de edital (em anexo), onde o tempo de experiência prévia na docência é um dos critérios de eliminação, mas que não exige nenhum tipo de especialização, curso ou aperfeiçoamento na área da educação, como requisito para classificação ou eliminação, são portanto, profissionais de perfil e formação bem diversa, o que enriquece muito a pesquisa

Entre os nossos colaboradores, alguns já atuaram como docentes no ensino presencial, possuindo entre 5 e 15 anos de magistério no ensino presencial e, outros iniciaram sua carreira docente na EAD. Outro fator relevante, é que tanto pela facilidade como por motivos claros, uma boa parte desses professores pertence ao quadro efetivo do Instituto Federal do Piauí, quatro dos pesquisados são professores efetivos do ensino presencial na instituição.

A escolha inicial pelos professores que atuam no curso Técnico em Informática para Internet, como colaboradores da pesquisa, se explica pelo fato de que são profissionais, em sua maioria, egressos de uma formação técnica e presencial e que, portanto, durante o exercício das suas atividades enquanto docentes, não sentiriam dificuldades com o domínio das tecnologias da informação e comunicação. Acreditamos que isso facilitaria nossa percepção sobre os aspectos pedagógicos da prática docente.

Além disso, são profissionais que não foram formados especificamente para o exercício da docência, possuem formação superior em diferentes áreas (tecnólogos e bacharéis) que não cursos de licenciatura que tradicionalmente formam professores no Brasil.

Enfim, são esses os argumentos que esclarecem o porquê de serem os professores tutores do curso Informática para Internet os eleitos inicialmente para colaborar e o porquê de a instituição IFPI ser o cenário da investigação, e também o porquê de ter sido incluído professores de outros cursos como igualmente colaboradores da pesquisa.

São professores com perfis muito diferentes entre si, não procuramos informações que os classificassem ou que os igualassem, mas procuramos as diferenças que marcam cada um, são histórias de vida muito heterogêneas, e ao contrário do que imaginávamos muitos ingressaram na docência mais por afinidade que por necessidade financeira.

Ao longo da leitura, apresentaremos melhor quem são esses professores, o que eles fazem e sentem em relação à sua prática docente.

Seguiremos, então, para o detalhamento de como os dados da pesquisa foram coletados.

2.4 Técnicas e instrumentos de produção de dados

De fato, uma pesquisa em que se pretende perceber os sentidos e as sensibilidades experimentadas pelos professores, em sua prática docente, possui um nível de dificuldade muito grande com relação a quais procedimentos adotar para coletar os dados, que devem ser cautelosamente definidos. Principalmente, porque a resposta aos objetivos propostos depende dos instrumentos e das estratégias selecionadas e utilizadas na coleta dos dados.

Pensando nessa estreita e necessária correlação entre o que se espera de uma pesquisa (objetivos) e como fazer para o alcance desses objetivos (coleta de dados), é foi decidido pelo uso do memorial e da entrevista narrativa. Compartilhamos com Meyer e Paraíso (2014, p. 176), quando afirmam:

Busquei justamente o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram evitar: as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências.

Esperamos que a compreensão sobre o trabalho que os professores realizam na EAD parta das suas próprias vivências e experiências. E que, além de tudo, seja um enriquecedor momento de autorreflexão sobre sua própria prática, para cada um dos profissionais envolvidos com a investigação.

No início dos anos 90 para cá emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam sobre as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação (SOUSA, 2004, p. 52).

Embora para Lessard e Tardif (2014) esses aspectos pessoais da profissão ainda permaneçam invisíveis para muitos estudiosos e pesquisadores, justamente por acreditarem equivocadamente, que os aspectos mais individuais fazem parte do campo privado, e por tanto não são relevantes e consistentes para serem explorados em pesquisas científicas ou em programas de formação.

Por isso o memorial e a entrevista narrativa foram abordados, como formas complementares de conhecimento sobre as histórias de vida, trabalho e formação dos professores. Mesmo que ainda reconheçamos que “a coisa escrita aprisiona a ideia dita: ao se transcrever uma narrativa, aprisionam-se e retiram-se outros sentidos que a fala pode ter colocado” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 189)

No entanto, o uso desses instrumentos exigiu uma atenção e um manejo especiais que iremos tentar explicar a partir de agora.

2.4.1 Entrevista

A entrevista constitui um dos instrumentos de coleta de dados mais conhecidos e mais usados em pesquisas, quer sejam qualitativas ou quantitativas, principalmente no meio educacional. Até porque a possibilidade de aproximação

com o sujeito pesquisado contribui muito para a percepção de algumas informações que outros instrumentos (como o questionário, por exemplo) não permitem.

Lakatos e Marconi (1993, p. 195) consideram a entrevista como:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária.

Reconhecemos que existem dificuldades, são muitas as discussões sobre o uso da entrevista em pesquisas. Por exemplo, na compreensão de Cunha (1997), a dificuldade está no fato de as narrativas dos sujeitos serem repletas de 'significados' e 'interpretações' pessoais, que apenas representam a realidade.

Mas, nessa mesma perspectiva, o autor entende que "o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos" (CUNHA, 1997, p. 186).

No nosso caso, é exatamente isso que buscamos, as impressões pessoais, os sentidos, os significados. Defendemos que essas são informações bastante enriquecedoras da pesquisa e, quando podem ser identificadas, contribuem muito para a compreensão de fatos relevantes sobre a educação.

Fizemos uso da entrevista semiestruturada, que tem como definição a utilização de um roteiro previamente elaborado com perguntas consideradas relevantes para o tema a ser investigado, para ser aplicada com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Manzini (2004, p. 22), "o roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante".

Além disso, a opção pela entrevista constituiu-se na oportunidade de aproximação e conversa direta com os professores, possibilitando-lhes expressarem-se sobre as suas experiências docentes e seus pensamentos, emoções, afetividades, dando vazão às subjetividades mobilizadoras do desenvolvimento profissional.

As entrevistas foram realizadas na tentativa de promover um conhecimento inicial ou uma caracterização mais aprofundada dos colaboradores e também para prepará-los para a elaboração do memorial.

Também a flexibilização nas respostas oferecida por esse instrumento foi importante para sua escolha

[...] o que, por sua vez, permite relatos mais gerais e, ao mesmo tempo, mais específicos, em função do direcionamento que pode ser dado ao longo da própria entrevista; esse direcionamento depende, naturalmente, da sensibilidade e competência do entrevistador. Sua escolha aconteceu por entender que corresponde a um método de coleta que permite melhor acessar as visões, interpretações, compreensões, experiências e opiniões dos sujeitos pesquisados por meio de suas falas (MANZINI, 2004, p. 48).

Matos e Vieira (2001) destacam o contato físico entre entrevistador e entrevistado como uma vantagem da entrevista, uma vez que o esclarecimento de dúvidas se dá instantaneamente, e também existe uma garantia maior do número de perguntas respondidas, facilitando a análise dos dados. Por outro lado, Gil (1991) adverte para o cuidado e a atenção por parte do entrevistador, para que sua forma de condicionar a entrevista ou sua falta de experiência não induzam o pesquisado em suas respostas, mascarando, dessa forma, o resultado dos dados.

Sobre o papel do entrevistador Bauer (2002) defende que:

[...] tem que ter em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. [...] A ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível (BAUER, 2002, p. 93).

O roteiro de entrevista com os professores foi elaborado e organizado em quatro blocos de perguntas, que estão assim divididos: I. Dados pessoais – sexo, idade, e-mail e telefone; II. Dados sobre a formação – inicial, complementares, formação para docência, pós-graduação; III. Experiência profissional – atuação profissional na docência presencial, outras áreas de atuação diferentes da docência, tempos de magistério; IV. Descrição do trabalho docente – sobre a prática em si, suas rotinas de trabalhos, dificuldades encontradas, saberes mobilizados, anseios e perspectivas profissionais.

As entrevistas com os professores aconteceram em diferentes tempos e espaços, de acordo com as disponibilidades de cada um, e foram realizadas no período de janeiro a julho de 2016.

A distância espacial foi uma barreira que, em alguns momentos, levou-me a pensar que não pudesse ser vencida; foi muito difícil localizá-los e, depois, muito mais difícil me aproximar de cada um. Aos tutores a distância não é exigida presença física no polo, então eles desenvolvem seu trabalho sem nunca ter ido

ao polo presencial. Convencê-los a contribuir com a pesquisa foi bastante difícil, mas, depois de convencê-los a se engajar no projeto, conseguir marcar um encontro pessoalmente foi de uma dificuldade sem tamanho.

Além das entrevistas, fizemos uso também do memorial, como instrumento de coleta de dados. Propusemos aos professores que revisitassem sua memória e descrevessem, com riqueza de detalhes, fatos, episódios e acontecimentos da sua história de vida formativa, como uma complementação aos dados e informações cedidos na entrevista. Explicaremos mais sobre o memorial no próximo subitem.

2.4.2 Memorial

Em razão de o estudo ter como objeto de análise o desenvolvimento profissional docente de professores tutores de EAD e sendo esse um desenvolvimento contínuo e permanente que acontece ao longo da trajetória de vida das pessoas, procuramos uma forma de perceber todas as nuances, mas sem também deixar de perceber o caráter pessoal e individual que cada professor imprime em sua prática.

Elegemos também o memorial como um instrumento para produção de dados sobre o desenvolvimento profissional de professores tutores, com a intenção de compreender seus percursos e trajetórias formativas, por meio das experiências profissionais e de vida relatadas por meio dele.

Acreditamos no potencial que essa técnica possui, em se tratando da temática com a qual trabalhamos e, de fato, o memorial comprovou ser uma riquíssima fonte de informações para serem exploradas. Com o memorial, tivemos acesso a histórias de vida e histórias profissionais que nos mostraram quão desafiador e imprevisível é o universo do trabalho docente.

Além do mais, segundo Minayo (2011) defende:

A escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do “conhecimento de si”. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se, como um movimento de investigação-formação ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida (MINAYO, 2011, p. 35).

Propusemos aos sujeitos que escrevessem sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional (já que ambas se fundem e se confundem, são

indissociáveis), descrevendo fatos, acontecimentos e experiências significativas que tenham vivido ao longo da carreira, incluindo todas as etapas que considerassem importantes, desde a formação inicial ou até mesmo experiências anteriores à formação inicial.

Elaboramos, para tanto, um instrumento (roteiro) apenas com o objetivo de facilitar a escrita e a organização textual por parte dos professores colaboradores. Na elaboração do roteiro, buscamos oferecer pistas que os levassem a reviver e a relembrar suas experiências. Buscamos ressaltar a percepção pessoal, os sentidos e os significados que os professores trazem consigo sobre aspectos considerados relevantes acerca do seu desenvolvimento profissional. Tentamos não delimitar ou reprimir a escrita que devia ser livre, mas procuramos adequá-la aos objetivos da pesquisa.

Esse roteiro foi dividido em quatro partes, assim como o roteiro da entrevista, com a diferença de que, aqui, os enunciados eram mais no sentido de levar a uma inspiração para as respostas. Na primeira parte, chamada de Identificação Pessoal, o professor descreveu como se sente ou se percebe no papel de professor de EAD; na segunda, chamada de Formação Profissional, explicou como se tornou/torna professor de EAD; já na terceira, denominada Trajetória Profissional, os professores expressaram sua trajetória na educação, suas experiências de trabalho docente, seus anseios, dificuldades e expectativas; e, na quarta, intitulada Prática Docente, relataram sobre suas experiências, sua rotina e seu trabalho diário.

O memorial é considerado um tipo de escrita de si, e como tal, sabemos não ser uma tarefa simples, reconhecemos o grau de dificuldade que os professores enfrentaram ao ter que escrever sobre suas próprias vidas para outros.

Nesse sentido, ratificamos o entendimento de Severino (2001, p. 175) que diz ser o memorial uma

[...] autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

André (2004, p. 97) enfatiza a reflexão como um dos elementos fundamentais do memorial, pois, “ao incidir tanto sobre o narrador quanto sobre o

objeto narrado, possibilita a integração da descrição (o quê e o como fazem) com os aspectos expressivos pessoais (sentimentos, emoções, desejos, dúvidas)”.

Acreditamos ainda que, por meio da construção dessas histórias de vida, também se está favorecendo a formação profissional desses sujeitos. Alarcão (2003) declara que a narrativa produzida por meio de diários, histórias de vida e memórias pode significar uma possibilidade de autoformação que o professor concede a si próprio; nesse exercício de escrita de si, ele aperfeiçoa a sua capacidade de ver e repensar o que faz e o que fez.

As experiências vividas pelos professores são, de fato, fontes riquíssimas de informações. Se ouvidas e compreendidas dentro do seu contexto social, sem julgamentos ou avaliações, podem ser compreendidos os esforços e as ações que os professores mobilizam para o seu desenvolvimento profissional docente. Foi o que tentamos fazer.

Depois de muita persistência, os memoriais foram entregues e demos início ao difícil processo de análise, de todas as surpreendentes histórias, que tão confiante e abertamente nos foram contadas. É essa fase da pesquisa que vamos descrever.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

A fase da análise dos dados de uma pesquisa, de certo não é a mais fácil, mas é um momento único de descobertas e de conhecimento de novas histórias e de novas ideias;

[...] se apresenta como uma atividade de interpretação que consiste num desvelamento do oculto [...]. Trata-se de uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições e impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significados invisíveis à primeira vista (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2004, p. 63).

A apreciação dos dados, tanto do memorial quanto das entrevistas, teve como base o aporte teórico dos autores que escrevem sobre prática, formação e desenvolvimento profissional docente, buscando sempre uma conexão entre o que é dito pelos professores e o que a literatura científica e acadêmica escreve sobre esses profissionais.

Minayo (2011, p. 36) ainda acrescenta que a “qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora”.

De fato, há muita complexidade envolvida, no entanto, entendemos que só com um olhar bem analítico é possível perceber todos os aspectos que se encontram relacionados com o objeto estudado. Assim como diz Minayo (2011), a linguagem não traz a experiência pura, pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura.

São vários os fatores que interferem diretamente tanto nas atividades realizadas pelos professores, como em suas falas sobre essas práticas; além dos fatores pessoais, os fatores sociais, como Basílio (2010, p. 34) argumenta,

Durante o processo de análise dos dados, é indispensável considerar que a emissão das mensagens está articulada às condições contextuais de seus emissores, as quais envolvem toda a história, a situação econômica e sócio-cultural em que estão inseridos, o que resulta nas expressões verbais produzidas, carregadas de componentes cognitivos, afetivos, ideológicos, valorativos e historicamente mutáveis.

O processo de análise dos dados, desde sua coleta, realizada por intermédio das narrativas dos professores interlocutores, até a análise propriamente dita, concretizou-se a partir das seguintes fases: a) pré-análise, que consiste na organização e sistematização das ideias; b) descrição analítica na busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias, além de concepções neutras; e, por último, c) o tratamento dos resultados, a fim de que se tornassem significativos e válidos (FRANCO, 2007).

Dessa forma, organizamos o conteúdo a ser analisado em 04 (quatro) eixos de categorias, que foram elaborados em coerência com os objetivos da pesquisa com o fim precípuo de que todos fossem efetiva e igualmente alcançados. Então foram assim denominados: Eixo de Análise 1 - Funções e atribuições do professor tutor na EAD do IFPI; Eixo de Análise 2 - Formação e desenvolvimento profissional docente; Eixo de Análise 3 - Saberes, competências, habilidades e sensibilidades; e Eixo de Análise 4 - Desafios da/na prática pedagógica dos professores tutores do IFPI.

Esses quatro eixos de categorias se encontram diluídos nos capítulos que compõem a pesquisa, onde, de forma conectada, foram realizadas as discussões teóricas e as apreciações dos dados.

Agora que foi explicado todo o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, nos deteremos na abordagem dos seus resultados. Aprofundaremos

os debates teóricos sobre o tema sempre procurando articular o aporte teórico com os dados coletados.

3 ENTRE O QUE SE FAZ E O QUE SE FALA: teoria sobre prática educativa

A educação a distância não pode ser simplesmente confundida com o instrumental, com as tecnologias a que ocorre. Deve ser compreendida como prática pedagógica, isto é: uma prática social situada, contextualizada, mediada e mediatizada, uma maneira de se fazer educação, de democratizar o acesso ao conhecimento, de socializá-lo e provocar a práxis [...].

(PRETI, 2005, p. 11)

Estabelecemos como objetivo analisar as práticas que demarcam o fazer pedagógico dos professores tutores na EAD, isso porque compreendemos os professores como sujeitos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. São os professores que dão vida e executam as regulamentações legais e as orientações pedagógicas elaboradas pelos sistemas de ensino. Daí a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses sujeitos serem investigadas, compreendidas e refletidas.

Só a pouco tempo o fazer dos professores vem ganhando relevância como objeto de estudo no meio científico. Até então, a maioria das publicações, como livros, revistas e artigos, na área da educação, se concentravam em torno da

busca por recomendações e prescrições para o trabalho docente, de como bem desenvolver a profissão. Por não terem partido da vivência real dos professores, a maioria dos estudos não correspondia às suas necessidades formativas.

Com efeito, as dificuldades impostas a esse estudo são inúmeras, além da grande diversidade de atividades que marcam a prática pedagógica do professor, desde planejamento e avaliação, que são as mais conhecidas, até a grande complexidade de fatores que envolvem essas ações, como a responsabilidade social, os conflitos de interesses, a diversidade do público a ser atendido e ainda a imprevisibilidade das ações dos sujeitos, dentre outras.

Na busca da superação desse grande desafio, que é a análise do trabalho docente, adotamos, preferencialmente, como referencial teórico norteador da pesquisa, as concepções de Lessard e Tardif (2014). Sobre trabalho pedagógico, afirmam que

Como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência se desenvolve num *espaço já organizado* que é preciso avaliar; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e *tecnologias* de trabalho próprias; ela se encaminha a um objeto de trabalho cuja própria natureza é, como veremos, cheio de consequências para os trabalhadores; enfim, a docência se realiza num certo processo do qual provêm determinados *resultados*. Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, conseqüentemente, os componentes da docência entendida como trabalho (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 39, grifo do autor).

Essa concepção traduz a complexidade de fatores que se relacionam no trabalho docente, independente da modalidade em que o professor atue. Nesta pesquisa, a educação a distância não será abordada como uma educação diferente da educação presencial, com concepções epistemológicas e teorias de ensino-aprendizagem próprias, embora se saiba que algumas particularidades precisam ser respeitadas, como a distância temporal e espacial estabelecida entre os sujeitos, os recursos usados e as formas de interação. É como diz Tori (2010, p. 25):

A separação da educação em duas modalidades não necessariamente contribui para o seu avanço. De fato, há diferenças na forma, nos requisitos e nos métodos entre uma aprendizagem desenvolvida em uma sala de aula tradicional e aquela realizada sem contato presencial do aluno com professores e colegas.

Damos início, a partir daqui, às reflexões e debates em torno dessa temática tão importante e complexa que é a prática de professores tutores na EAD, tendo como referencial teórico principal os estudos de Tardif (2014) e, claro,

partindo das experiências de trabalho pedagógico vivenciadas pelos professores tutores dos cursos técnicos, oferecido pelo Instituto Federal do Piauí.

3.1 Contextualização histórica da prática de Ensino a Distância no Brasil

Ao contrário do que muita gente possa acreditar, a Educação a Distância (EAD) não é uma modalidade de ensino recente. Ainda que, nos últimos anos, tenha se desenvolvido e expandido de forma significativa, há comprovação de que desde o século XIX ela já acontecesse. De acordo com Litwin (2001, p. 15), sua institucionalização

[...] data do final do século XIX, nos Estados Unidos e Europa, com os chamados cursos por correspondência sem nenhum valor acadêmico. Entretanto, em 1892, a Universidade de Chicago instituiu um curso por correspondência, incorporando os estudos da modalidade na universidade, e, em princípios do século XX, outras instituições, como a Universidade de Calveft, em Baltimore - desenvolveram cursos para a escola primária. Em 1930, são identificadas 39 universidades norte-americanas que oferecem cursos a distância.

Peters (2001) ratifica essa informação ao dizer que as primeiras experiências que podem ser caracterizadas propriamente como Educação a Distância surgiram em meados do século XIX “com o desenvolvimento dos meios de transporte e sistema postal da época, cuja organização e confiabilidade desses meios permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência” (PETERS, 2001, p. 49).

Quanto ao surgimento da EAD no Brasil, ainda há controvérsias; somente nas décadas de 1960 e 1970, pode-se estabelecer um “marco inicial do processo de sistematização da EAD, que ocorreu através da implantação das TVs educativas e de uma maior expansão das escolas radiofônicas” (OLIVEIRA, 2013, p. 35). Mas, antes disso, já existiam algumas práticas que podem ser identificadas como EAD, embora não da forma sistematizada como conhecemos hoje.

A respeito do processo de criação do sistema de educação a distância no Brasil, Erbs (2004, p. 6) relata que:

No Brasil, a primeira notícia que se tem do ensino a distância data de 1891 um curso de datilografia oferecido através de anúncio de jornal. Ao contrário dos países estrangeiros citados, o Brasil quando institucionalizou a educação a distância no âmbito de seus sistemas estaduais de ensino, na década de setenta, criando uma nova alternativa de concretização da educação básica através dos Centros de Ensino Supletivo (CES), dimensionou-a como modalidade educativa de "segunda categoria", dirigida às classes mais pobres, excluídas do

acesso ou do direito de concluir os estudos básicos. Com esta "herança"- imagem de uma educação para o pobre e instrumento de dominação - a educação a distância aqui encontra dificuldades para se expandir.

O fato é que, até chegar à configuração que tem nos dias de hoje, a educação a distância passou por vários estágios ao longo da história; e foi esse desenvolvimento histórico que a faz ser como a conhecemos atualmente.

Existem, inclusive, classificações para educação a distância de acordo com seu desenvolvimento histórico. Uma bastante conhecida e aceita é a de Moore e Kearsley (2008) que dividem a história da EAD em gerações. Segundo eles,

A educação a distância evoluiu ao longo de diversas gerações, na história. A primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução, por correspondência. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão. A terceira geração não foi muito caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas universidades abertas. Em seguida, na década de 1980, tivemos nossa primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente de educação a distância envolve ensino e aprendizado on-line, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da internet (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 25).

Como se vê, a classificação em gerações é baseada nas ferramentas de comunicação usadas em cada um dos períodos históricos. Desde que foi criada, até os dias atuais, a EAD sempre se desenvolveu com base na incorporação de uma gama de tecnologias para a realização de suas atividades. Por meio do uso pedagógico dessas tecnologias, é que as informações são transmitidas e os conhecimentos são construídos.

E é importante destacar que, mesmo com todos os avanços ligados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o material impresso ainda é o recurso mais utilizado para o ensino nessa modalidade educacional, inclusive no IFPI, onde os alunos recebem uma apostila impressa (elaborada pelos professores conteudistas) para cada disciplina cursada. Com base nesse material, o professor pesquisador elabora seus instrumentos avaliativos e os materiais de apoio.

É dessa forma, com as tecnologias usadas e com seus arranjos ao longo dos tempos, com idas e vindas, avanços e retrocessos, que a Educação a Distância vai se desenvolvendo.

Do mesmo modo que cada geração anterior de tecnologia, isto é, cursos por correspondência, transmissão por rádio e televisão, vídeo interativo e áudio conferência, produziu sua modalidade específica de organização de aprendizagem a distância, a disseminação da tecnologia da internet estimulou novas ideias a respeito de como organizar o ensino a distância. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 47)

Atualmente, no Brasil, a EAD já se configura como uma modalidade de ensino bem consolidada, com a aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, e, principalmente, com o Decreto nº 5.622, de 2005. A educação a distância se desenvolve vertiginosamente e ganha cada vez mais espaço nos sistemas de ensino brasileiro, tanto públicos como privados.

Segundo o Decreto Nº 5.622, no seu artigo 1º que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Base da Educação:

a modalidade a distância é caracterizada pela mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem através de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas diversas em lugares ou tempo diversos (BRASIL, 2005)

Com a possibilidade de estudo em tempos e espaços flexíveis, muitas pessoas que, por alguma razão, estão à margem do processo de ensino-aprendizagem (seja pelo isolamento geográfico, seja pela indisponibilidade de vagas no sistema regular, seja pela impossibilidade de conciliar os estudos com o trabalho, ou por diversos outros motivos), podem agora ter acesso à formação e à informação, com a mesma qualidade que teriam se estivessem frequentando uma unidade de ensino na forma presencial. Por isso a diversidade de público é tão grande. Para Moran (2006, p. 22):

No nível mais óbvio, a educação a distância significa que mais pessoas estão obtendo acesso mais facilmente a mais e melhores recursos de aprendizado do que podiam no passado, quando tinham de aceitar somente o que era oferecido localmente. À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como os alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível. Alunos com deficiência física também poderão ter acesso aos mesmos cursos ministrados às demais pessoas, mesmo permanecendo em suas residências ou em instituições. Adultos que precisarem de treinamento especializado para melhorar seu desempenho profissional ou obter aptidões básicas poderão fazer cursos sem ter de se afastar de casa ou do trabalho.

Agora, o que mais nos interessa, em todo esse desenvolvimento da EAD, são as práticas pedagógicas que marcaram e que demarcam esse ensino, como

ele vem acontecendo na prática. De fato, a forma como a EAD vem-se desenvolvendo no Brasil, com suas tecnologias digitais e com a internet, proporciona alterações no cenário de aprendizagem e formação.

O desenvolvimento tecnológico transforma a forma de nos relacionarmos uns com os outros, de ensinar e aprender e, nesse cenário, não há mais como perpetuar tradicionais práticas de transmissão de conteúdos ou simplesmente usar as tecnologias para continuar com as mesmas atitudes. É como afirmam Fiorentini e Moraes (2003, p.11): “não se pode ter a ilusão de atribuir a elas a capacidade de provocar novos modos de pensar e agir, que é o papel do professor”.

É por isso que a utilização dessas tecnologias na EAD exige mudanças de postura, de práticas e de métodos sobre o processo de ensino e aprendizagem como um todo. É preciso, mais que qualquer outra coisa, que se considerem as novas formas de aprender e ensinar em uma sociedade conectada.

Quatro dos professores pesquisados afirmaram que muitas das suas práticas na EAD são realizadas com base nas práticas que realizam no ensino presencial. “Sou o mesmo professor tanto na sala de aula presencial, como na sala de aula virtual, tenho a mesma postura e a mesma metodologia”, afirma o professor Riacho.

Não podemos aceitar as simples transposições de práticas do ensino presencial para o ensino a distância, o que é muito comum, ainda mais se forem práticas ultrapassadas. Mesmo sabendo que, quando o professor encontra a oportunidade de atuar na EAD, (e relataram que aceitaram o desafio por necessidades financeiras,) inicia suas atividades sem formação ou preparo necessário, ainda assim não validada a transposição de práticas, sem mudanças nas concepções e nas metodologias tradicionais de planejar, transmitir o conteúdo e avaliar a aprendizagem.

Na EAD, as formas como as mídias e as tecnologias da informação e da comunicação são usadas definem as práticas pedagógicas dos professores tutores, e estas, por sua vez, são modeladas com base também no uso das tecnologias, como um movimento recíproco.

Embora nem todos os professores percebam isso, alguns são capazes de refletir sobre essa mudança, ou necessidade de mudança, como fica claro na fala do professor Lagoa:

No desenvolvimento do meu trabalho docente, dependo muito mais das tecnologias na EAD que no ensino presencial. Tudo que vou fazer na EAD dependo de pelo menos ter um computador com internet [...] não sei até que ponto isso me limita ou me facilita, mas todo meu trabalho é baseado nessas tecnologias.

É certo que não se pode definir um modelo pedagógico único, a ser adotado por todos os professores e que dê conta de atender às especificações do ensino a distância, como o uso das tecnologias, a diferença temporal-espacial entre alunos e professores, a própria organização e sistematização do processo. É importante lembrar, porém, que existe “a necessidade de competências múltiplas do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e adaptar-se a situações novas” (BELLONI, 2001, p.5).

Todas essas especificidades acabam por exigir novas habilidades e competências por parte dos alunos, como lembra Furquim (2012):

Considera-se que estudantes em EaD, assim como os que frequentam cursos presenciais, necessitam ser sujeitos ativos, criativos, críticos, investigadores e devem interagir constantemente com os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, deixando de lado a condição de sujeito passivo, que decora e repete somente o que o professor lhe ensinou. Necessitam, pois, desenvolver um princípio que é determinante no processo de construção de conhecimento em EaD, ou seja, a autonomia (FURQUIM, 2012, p. 88).

Também os professores precisam se resignificar, modificar suas formas de agir, como bem lembra Freire et. al. (2011, p. 82):

O professor poderá redimensionar sua autoria, modificando a base comunicacional potencializada pelas tecnologias digitais. Precisarão modificar o modelo centrado no falar-ditar do mestre, passando a disponibilizar ao aprendiz autoria em meio a conteúdos de aprendizagem o mais variado possível, em vídeo, imagem, som, textos, gráficos, facilitando permutas, agregações, associações, novas formulações e modificações na tela do computador *online*.

Aí mora um dos grandes desafios do trabalho docente dos tutores, que é justamente refazer suas práticas, suas concepções e suas rotinas, tendo em vista atender as demandas no contexto da EAD, que diferem quanto ao ensino presencial.

Os professores colaboradores foram levados a descrever suas rotinas de trabalho, suas atividades do dia a dia como professores tutores e percebemos que, embora sejam sujeitos diferentes, com pontos de vistas diferentes sobre o que é ser professor e sobre o que seja educação, as atividades por eles realizadas não divergem muito.

“Proponho os trabalhos nas plataformas”, “me disponho a tirar dúvidas”, “corrijo as avaliações”, “aplico as avaliações”, “participo do bate-papo instigando os alunos a interagir também”, “aplico as avaliações”, “respondo e-mails”, “elaboro materiais de estudo”, estão entre as respostas mais citadas pelos professores. São respostas que nos levam facilmente a identificar trabalhos docentes rotineiros na modalidade presencial.

Mas algumas singularidades precisam ser cautelosamente percebidas, algumas particularidades precisam ser respeitadas, uma vez que os professores não trabalham mais sozinhos em EAD; o desempenho de suas funções depende de uma equipe multidisciplinar que trabalha de maneira integrada e articulada para que os objetivos, traçados em conjunto, possam ser alcançados.

Diferentemente do que ocorre com um professor de ensino convencional, que normalmente trabalha de forma individual, na docência a distância são necessárias equipes de especialistas nos diferentes campos, como os planejadores, especialistas em conteúdos, tecnólogos da educação, especialistas na produção de materiais, responsáveis por guiar a aprendizagem, tutores e avaliadores (ARETIO, 2002, p.116).

Certamente há uma dependência maior do trabalho do professor em relação ao trabalho da equipe como um todo. O conceito de ‘professor coletivo’ defendido por Beloni (2001) contribui bastante com nossa pesquisa, quando explica claramente que a função docente na EAD se alarga:

Consideradas do ponto de vista da organização institucional, podemos agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e a organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento, avaliação) (BELONI, 2001, p. 84).

É exatamente sobre essas nuances e especificidades que marcam o trabalho do professor tutor na EAD que vamos aprofundar nossas discussões.

3.2 Prática pedagógica de tutoria em EAD

A prática pedagógica da tutoria em EAD precisa ser mais compreendida, tanto por parte de quem planeja essa modalidade de ensino, como também por parte de quem a faz, que são os próprios professores, por ser uma nova atividade docente, mas também pela relevância que o professor tutor possui na EAD.

Com o desenvolvimento da EaD, surgem novas figuras profissionais no trabalho docente. A relação ensino-aprendizagem agora conta, por exemplo, com o docente-tutor. Entre as denominações atribuídas a este

docente percebemos tutor virtual, tutor eletrônico, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras. O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica. O docente-tutor participa do ensino-aprendizagem mais como um mediador e motivador na relação do aluno com material didático, em busca do conhecimento. Independentemente da denominação que recebe, o tutor é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos. (Mill, 2006, p. 62)

Daremos início a esse debate partindo da nomenclatura usada. Fora do contexto da EAD, o termo tutor tem o significado de protetor ou responsável, por alguém que supostamente seria incapaz de tomar suas próprias decisões (tutelado). Para Mattar (2012, p. 24) o termo é inapropriado:

Em linguagem jurídica, tutor é aquele que exerce tutela, ou seja, proteção de alguém mais frágil; aquele que vela, na vida civil, por um menor, interdito ou desaparecido, administrando seus bens. O tutor é nomeado por um juiz para tomar decisões em nome de uma pessoa que é considerada incapaz de fazê-lo por si própria. Certamente, não são esses personagens de que precisamos na educação no Brasil.

No entanto, nos referimos nesse trabalho, à tutoria no contexto do processo de Ensino e Aprendizagem a Distância, não estamos nos referindo à figura do protetor, que ampara, protege, defende, dirige ou que tutela outro, mas aquele que é um professor/educador, no sentido mais completo do termo. (EMERENCIANO; SOUSA; FREITAS, 2009).

Talvez, em algum momento da história da EAD, o tutor possa ter ocupado esse papel de protetor, o que não mais se aplica nos dias de hoje.

Podemos comprovar essa concepção citando um exemplo que aconteceu durante a realização da coleta de dados. A fim de conseguir maior engajamento dos professores, recorreremos à coordenação do curso de Informática para Internet, para que a própria coordenação convidasse os professores a participar e se engajarem na pesquisa. Eis que a coordenação respondeu por e-mail relatando que:

[...] ao ler as questões confesso que não entendi quando você pede pra eu enviar a tutores já que não tem questões direcionadas para tutores, nem a distância, nem presencial. Suas perguntas são para professores pesquisadores. O que você quer dizer com professor tutor? Tutor não é professor, não desempenha a função de docência. Você sabe a diferença entre tutor e professor? (Coordenação do curso de Informática para Internet).

Até mesmo entre os professores tutores existe essa concepção de que tutor não é professor, como podemos observar na fala dos próprios colaboradores:

Meu trabalho na EAD como tutor presencial é apenas de dar um suporte, na verdade não sou professor, eu só dou apoio ao professor (Professor Açude).

Meu trabalho na EAD consiste em participar dos debates, interagir com os alunos na plataforma, guiá-los no processo de ensino-aprendizagem, oferecer recursos para facilitar sua compreensão do assunto estudado (Professor Lagoa).

Essa compreensão que os sujeitos que fazem a EAD do IFPI possuem torna-se ainda mais interessante e contraditória quando analisamos os últimos editais para seleção de tutores (distância e presenciais) realizados pela instituição e verificamos que é exigido experiência na docência, como pré-requisito para concorrer ao cargo (edital em anexo).

Embora aos poucos essa concepção venha sendo ressignificada, o trabalho desenvolvido pelo tutor e sua posição dentro do processo de ensino e aprendizagem em EAD ainda são pouco entendidos.

Ainda predomina um esfacelamento de atribuições entre os sujeitos, onde cada um fica muito limitado a sua tarefa, havendo pouco ou nenhum entrosamento entre as partes que constituem o todo.

No caso do IFPI as atribuições são previamente estabelecidas e descritas em material de organização interna, que são os projetos de cada curso, elaborados pela coordenação, e também nos editais de seleção.

Essa tentativa de racionalização do trabalho dos tutores, tem consequências negativas para o trabalho docente, professor Rio chega a afirmar que se sente muito limitado no seu trabalho como tutor. Sobre essa forma de organização do trabalho Morin (2011, p. 23), chega a afirmar que:

O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério.

Na própria literatura, os autores se esforçam muito em delimitar o que é função do tutor. Segundo Mattar (2012, p. 26), na EAD hoje, o tutor é quem

Organiza a classe virtual, definindo o calendário e os objetivos do curso, dividindo grupos e deixando claras as expectativas em relação aos alunos, principalmente no sentido da interação esperada. A função do tutor é também acompanhar o aprendizado dos alunos e coordenar o tempo para o acesso ao material e a realização de atividades. Nesse sentido, o tutor desempenha um papel administrativo e organizacional.

Oliveira (2013) acrescenta ao conjunto de novas atribuições do tutor uma função solidária:

A atuação do tutor para a promoção da afetividade deve acontecer no sentido de acolhimento, do acompanhamento qualitativo do aluno, procurando conhecê-lo, saber das suas dificuldades, valorizá-lo. É importante também considerar o perfil do aluno, que precisa estar disponível e motivado à participação (OLIVEIRA, 2013, p. 14).

Quando levantamos a possibilidade de alterar a forma como realizam suas atividades, quatro professores afirmaram que não podiam, e apenas um afirmou que tinha liberdade para mudar sua forma de trabalhar como melhor se sentisse, mas não descreveu como.

Em geral todos temos que trabalhar na mesma linha, então não posso fazer meu trabalho diferente; até os alunos já estão acostumados como funciona o processo. Mudar a forma de trabalho é muito difícil, você acaba fazendo como todo mundo faz (Professor Lagoa).

Com as informações concedidas pelos professores percebemos claramente que o trabalho que eles desempenham, vai além das atribuições que são descritas nos editais e documentos internos de ensino em EAD do IFPI. Os professores tutores afirmaram desenvolver atividades relacionadas às funções de acompanhar, interagir, acolher e organizar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, são atividades desenvolvidas por professores em qualquer modalidade de ensino. Tendo em vista que o professor há muito tempo deixou de ser 'aquele que sabe' e que 'transmite conhecimento', não há que se estabelecer diferenças entre professores e tutores.

O papel principal do professor, independente da modalidade ser presencial ou a distância, é Ensinar. Independente da mediação pedagógica, as TIC são utilizadas como meios para que seja alcançado o fim – o aprendizado do aluno. Todavia, para que seja efetivada sua função pedagógica, é necessário que o professor busque novos conhecimentos a fim de enriquecer seus saberes experienciais, especialmente os advindos da formação inicial e/ou continuada (LÔBO, 2012, p. 63).

Mas, ainda assim, percebemos nas falas desses professores que suas práticas e as concepções que sustentam suas práticas ainda são permeadas por concepções, regras e limites que empobrecem o exercício de um trabalho efetivo de construção do conhecimento, de facilitação, estímulo e acolhimento.

Sobre o trabalho docente em EAD, Mill, Oliveira e Ribeiro (2010) trazem um novo conceito que certamente pode contribuir para a elucidação dos

equivocos acerca do 'lugar' do tutor e do professor na EAD, que é justamente o conceito de polidocência. Para esses autores:

O trabalho docente na Educação a Distância é extremamente fragmentado, e cada parte das atividades que o compõem é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles. Apesar de haver variações nos tipos de equipes entre uma experiência de EAD e outra (equipes baseadas numa concepção aditiva, na qual cada integrante executa uma parcela específica do trabalho, ou integrada, na qual as atividades são desempenhadas por todos), sabe-se que o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. A esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EAD, denominamos de **polidocência** (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 23).

Quanto a essa 'fragmentação' do trabalho pedagógico em EAD, onde vários professores desempenham partes das diversas funções que caberia a um só professor no ensino presencial, muito bem explicada por Mill, Oliveira e Ribeiro (2010), pode levar à reflexão de duas possibilidades distintas e antagônicas:

A positividade do trabalho coletivo, articulado, interdependente, colaborativo e cooperativo; e a perversidade do trabalho parcelado e fragmentado, que descaracteriza a profissão docente. Sem entrar no detalhe de ser bom ou ruim este ou aquele aspecto, é preciso que ambos sejam analisados minuciosamente (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 23).

As incompreensões sobre as funções dos professores tutores de EAD se dão principalmente pelo fato de que ainda permeia, no imaginário social, aquela figura do professor tradicional do ensino presencial, um professor sempre presente que sabe tudo e que pode dar as respostas necessárias de imediato, que prescreve todos os passos a serem seguidos, que rege todo o processo muito diretamente e que tem o total domínio de todo o andamento das atividades de ensino.

Muitos autores ainda contribuem para reforçar essa concepção. A autora Sá (1998) elaborou uma tabela comparativa entre as funções do Ser Professor na modalidade de educação presencial e o Ser Professor-Tutor na modalidade da EAD, em que 'procura estabelecer' algumas diferenças entre as formas de exercer a mesma função nas duas modalidades de ensino (Tabela 1).

Algumas das funções atribuídas pela autora, para os professores presenciais, podem ser contestadas, visto que não são mais aceitas nos dias de hoje. Por exemplo, não é mais admitido que um professor se posicione como fonte principal de informações ou que dite o ritmo do processo para os alunos, nem no ensino presencial nem no ensino a distância.

Tabela 1 – Paralelo entre as Funções do Ser Professor (presencial) e o Ser Professor Tutor (a distância)

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
▪ Conduzida pelo Professor	▪ Potencializada com o acompanhamento do professor-tutor
▪ Predomínio de exposições	▪ Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o professor-tutor mais ouve do que fala
▪ Processo centrado no professor	▪ Processo centrado no aluno
▪ Processo como fonte central de informação	▪ Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
▪ Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos.	▪ Interatividade entre aluno e professor-tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os "momentos presenciais"
▪ Ritmo de processo ditado pelo professor	▪ Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
▪ A maior parte do tempo, o contato é feito face a face entre professor e aluno.	▪ Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face.
▪ Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	▪ Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo professor-tutor e pelos alunos
▪ Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula.	▪ Atendimento pelo professor-tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos.

Fonte: Sá, 1998, p. 47.

Realmente, a diferenciação entre os papéis exercidos pelos professores no ensino presencial e na EAD é um debate que não vai muito longe e não traz benefícios na construção da identidade dos sujeitos que ocupam essas funções.

Independente de diferenças e de similaridades entre a docência na EAD e no ensino presencial, o fato é que, em ambas as modalidades de ensino, os professores ensinam e aprendem em um processo permeado de conflitos e em constante transformação.

O que define a docência não são os recursos nem o lugar onde é exercida, nem os instrumentos usados ou a modalidade de ensino; o que define a docência é o que Lessard e Tardif (2014, p. 35) explicam:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar das ações dos professores. Então acreditamos que esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise das atividades docentes [...]. (grifo do autor).

Ainda é comum vermos, nos programas de EAD, em livros, no IFPI isso também acontece, listas altamente restritivas que enumeram as atribuições dos professores de educação a distância:

- Elaborar o conteúdo do curso
- Supervisionar e ser o moderador nas discussões
- Supervisionar os projetos individuais e em grupo
- Dar nota às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso
- Manter registros dos alunos
- Ajudar os alunos a gerenciar seu estudo
- Motivar os alunos
- Responder ou encaminhar questões administrativas
- Responder ou encaminhar questões técnicas
- Responder ou encaminhar questões de aconselhamento
- Representar os alunos perante a administração

- Avaliar a eficácia do curso (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 149).

É claro que tais listagens não dão conta de abranger toda a complexidade envolvida nos trabalhos dos professores e terminam por excluir do processo a interação, a troca, a empatia, o entrosamento, o acolhimento, os desafios, a mediação pedagógica e os incentivos, que constituem parte essencial do trabalho docente e são fundamentais para a qualidade do ensino. É claro, também, que cada unidade de ensino de EAD tem sua própria forma de organização, e existem diferentes formas de configurações em diferentes instituições.

Por exemplo, existem modelos em que os próprios docentes que preparam as disciplinas também as ministram, e modelos em que alguns docentes (professores-conteudistas) organizam o conteúdo, com a ajuda de projetistas instrucionais, que são depois trabalhados pelos alunos sob a supervisão de outros docentes (tutores). Obviamente há modelos intermediários em que os papéis do professor-conteudista e do tutor não são tão definidos, ocorrendo bastante colaboração entre esses atores (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 44).

O que merece ser enfatizado aqui são as exigências de reformulação do trabalho docente, diante das mudanças da sociedade moderna, em todos os níveis e modalidades de educação. Moran (2006) assinala que o papel fundamental desse novo professor é o de orientador/mediador; orientador/mediador intelectual; orientador/mediador emocional; orientador/mediador gerencial e comunicacional e orientador/mediador ético.

Ainda nesse mesmo sentido, Gonzalez (2005, p. 27) afirma que o professor deve ter as seguintes habilidades:

Facilidade para se comunicar, dinamismo, criatividade e liderança; iniciativa para realizar com eficácia o trabalho de facilitador, junto ao grupo de alunos sob sua tutoria; conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões: pessoal, social, familiar e escolar; ter competência individual e de equipe para analisar realidades, formulando planos de ação coerentes com os resultados de análises e de avaliação e ter atitudes que sejam eticamente irrepreensíveis, evitando impor os seus valores, favorecendo a ampliação.

Notamos que alguns professores, mesmo com a mecanização de suas funções, conseguem superar o papel de mero executores de determinadas tarefas e buscam uma humanização no seu trabalho, exercendo suas funções de forma mais pessoal e aproximada dos seus parceiros de aprendizagem (alunos e demais professores).

O professor Rio relata que

Mesmo com muita dificuldade procuro me colocar no lugar dos meus alunos, não os conheço pessoalmente, mas me sinto professor deles,

me preocupo com seu desenvolvimento, não estou tão próximo como gostaria, mas procuro compreendê-los e acolhê-los fazendo o que posso. Sei que são pessoas que enfrentam dificuldades e que tem sonhos, então me esforço para ajuda-los.

Por mais ríspido que seja o professor, o trabalho docente é esse trabalho de interações humanas, que nunca foi tão simples assim.

Se os professores fossem apenas agentes dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu status legal para compreender sua ação. Mas os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão (LESSAR; TARDIF 2014, p. 39).

Não há impessoalidade no trabalho docente, mesmo com o uso de máquinas para mediar o ensino, não são elas as peças fundamentais, o que é mais importante são os sujeitos envolvidos, pois é como afirma Gonzalez (2005, p. 25):

No cenário da Educação a Distância, o papel do tutor extrapola os limites conceituais impostos na sua nomenclatura, já que ele, em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo de gestão, de acompanhamento e avaliação dos programas. É o tutor o tênue fio de ligação entre os extremos do sistema instituição-aluno. O contato a distância impõe o aprimoramento e o fortalecimento permanente desse elo, sem o que, perde-se o foco.

Em suas narrativas os professores deixam clara a estreita relação entre seu desenvolvimento pessoal e seu desenvolvimento profissional. Relatam também que a todo momento, fazem uso dos saberes culturais e de habilidades pessoais na realização das atividades de tutor. E consideram que suas características pessoais podem contribuir ou dificultar ao bom desempenho de suas atividades educativas, tanto para tomar decisões e fazer escolhas livres e responsáveis sobre seu próprio trabalho, como para decidir sobre aspectos gerais dos cursos do qual faz parte.

Uma faceta importante da organização escolar é a autonomia 'garantida' aos professores enquanto agentes que emitem juízos de discernimento a respeito dos procedimentos que devem ser utilizados em classe com os grupos de alunos sob sua responsabilidade. Essa autonomia se manifesta na própria organização escolar, ou seja, na sua estrutura em forma de classes, sua organização celular (LESSARD ; TARDIF, 2014, p. 66).

Durante as entrevistas, no momento em que os professores narravam sobre como modificavam suas práticas, percebemos nas falas e nas expressões pessoais, que eles ainda não tinham se percebido como agentes das suas próprias ações, é como se estivessem lá apenas para executar bem o que lhes

determinavam. “Acho que modifico minha prática a cada dia. No momento em que me esforço a cada dia para realizar minhas funções, vou melhorando sempre cada vez mais” (Professor Rio).

Os sistemas de ensino em EAD, tal como o conhecemos hoje, com programas e estruturas bem delimitados, impede o professor de reformular suas ações e de refletir sobre sua prática, o que é um aspecto muito negativo. Esse aspecto foi percebido por Basílio (2010), quando diz que:

Com base no paradigma educacional contemporâneo, a ação docente reflexiva pressupõe o ressignificar do pensamento, possibilitando ao professor questionar sua postura, sua ação e suas atitudes frente às novas concepções educacionais, induzindo-o a repensar a sua efetiva participação na formação do aluno, na construção do conhecimento e na transformação social. Professores que ainda se utilizam de práticas educativas tradicionais que limitam a aprendizagem do aluno, que favorecem a transmissão, a reprodução e a fragmentação do conteúdo e, conseqüentemente, a fragmentação da sua própria prática (BASÍLIO, 2010, p. 60).

É preciso que sejam dados poderes aos professores, e que eles se apropriem desse poder, poder de modificar suas práticas de tomar decisões educativas, “éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo”. (IMBERNÓN, 2010, p.22)

Ressaltamos que as práticas pedagógicas em EAD que estão sendo construídas, estão permeadas de incertezas, inseguranças, desafios, medos e terão um longo caminho a percorrer. É fundamental que se tome conhecimento desse processo de construção.

3.3 Os desafios da/na prática docente

São muitos os desafios impostos aos profissionais que se propõem o exercício de docência na EAD, pois se trata de metodologia diferente para se ensinar, exige-se domínio de tecnologias (computadores, *smartphones*, *softwares*) e, além de tudo, as exigências e as expectativas não são acompanhadas de uma preparação para o trabalho.

As tecnologias da informação e da comunicação se transformam muito rapidamente e cada vez se apresentam mais complexas, sendo uma dificuldade para quem não é ‘nativo virtual’ ou para quem não tenha nascido na era virtual ou

mesmo para quem não tenha tido uma experiência formativa baseada nos moldes tecnológicos.

E, se não bastasse serem tão complexas e de difícil operacionalização, ainda não garantem a construção de um conhecimento coletivo e colaborativo, elas podem até favorecer, se forem bem aplicadas. Mas somente a aplicação das mais modernas tecnologias da informação e da comunicação, por si só, não irão causar grandes mudanças na forma de se ensinar e aprender.

Assim como ocorre na educação presencial, na EAD a incorporação de metodologias participativas e colaborativas – facilitada pela evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) – não implicou a superação de outras (metodologias) mais diretivas, centradas no professor ou no conteúdo (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO 2010, p. 29).

É um erro acreditar que a simples aplicação das tecnologias pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem entre alunos e professores. Ao contrário, elas podem até ser um grande entrave. Todos os professores investigados assumiram sentir, ou ter sentido em algum momento, dificuldades no domínio das ferramentas tecnológicas que lhes são disponibilizadas para o trabalho.

Entre os fatores citados que mais causam insegurança no desenvolvimento do trabalho dos professores, está o uso de algumas ferramentas tecnológicas, como programas educacionais para computadores, videoconferência, fóruns, chats e, inclusive, a própria plataforma virtual Moodle.

Somos seres humanos; possuímos vontades, medos, inseguranças, sentimentos que interferem diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem e que não podem ser totalmente desconsiderados do processo. Além do mais, como diz Demo (2010), aprender bem não foi algo inventado pela tecnologia, ela apenas reforça o convite à reflexão sobre as mudanças no papel da escola, do professor e do tipo de cidadão a ser formado.

Por mais modernas e revolucionárias que sejam as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) aplicadas no ensino, são as práticas pedagógicas que possuem o papel de destaque; são elas que, por sua vez, devem ser respaldadas em referenciais teóricos, políticos e filosóficos consistentes e em reflexões críticas sobre a realidade trabalhada, já que, por trás de cada ação prática, existe uma intenção.

Nenhuma ação educativa é neutra; o ato de educar não é neutro. Kramer (2003, p. 22) faz uma reflexão importante sobre a impossibilidade da neutralidade na ação humana quando afirma que “[...] o fato não é neutro, portanto, da mesma forma que a neutralidade é um modo específico de tomar posição, é atitude ética. O descompromisso coincide, então, com um engajamento indireto”.

O professor desempenha uma importante função social e precisa estar consciente disso. Todas as suas ações, práticas e atitudes realizadas (ou não realizadas) no sentido de formar cidadãos devem buscar acompanhar e atender às exigências da sociedade.

No memorial, quando instigados a relatar sobre o que é para cada um deles ser professor, ainda percebemos a concepção de que o professor é aquele que transmite informações, conhecimentos, que avalia, que planeja, que executa determinadas atividades burocráticas, como fica claro na fala do professor Açude, quando diz: “Ser professor, pra mim, é ser um profissional que se dedica à tarefa de ensinar, de compartilhar seus conhecimentos com os outros e, para isso, precisa se esforçar para fazer uma boa aula, e para sempre estar se atualizando”.

O trabalho de educar é, acima de tudo, uma missão social. De fato, não é uma tarefa fácil e, para o professor, é, certamente, um dos maiores desafios. Esse pensamento é compartilhado por Furtado (2008), quando diz que

Essa realidade, repleta de desafios, na qual o professor se encontra inserido, atuando, agindo e efetivando a sua ação docente, exige dele habilidades, competências específicas, saberes múltiplos, articulados no enfrentamento das situações que surgem na sua prática diária e que vão, por conseguinte, forjando o seu ser e fazer enquanto professor (FURTADO, 2008, p.162).

É importante, que se delimitem e se reconheçam potencialidades e limitações reais de cada uma das partes envolvidas no processo, tanto no papel das TICs, quanto no dos professores, pois são papéis diferenciados, mas cada um com sua relevância inegável e indiscutível.

Mesmo a comunicação e a interatividade estando facilitadas pelo uso das TICs, ainda existem dificuldades que impedem a criação de uma rede integrada de aprendizagens colaborativas. Principalmente porque, para que essa integração e essa troca construtiva do conhecimento aconteçam, é necessário o desenvolvimento de novas competências e habilidades ainda não muito bem desenvolvidas pelos professores, como o trabalho em equipe, a solidariedade, a criatividade, a interação, a autonomia, a empatia, entre outras.

Uma dificuldade também comumente relatada entre os professores colaboradores da pesquisa é justamente o trabalho em conjunto e a interação entre todos da equipe que desenvolvem as atividades docentes e não docentes no contexto da EAD, conforme relata um dos professores:

Uma das dificuldades que eu mais sinto no meu trabalho é uma aproximação maior entre a equipe e também com meus alunos. Quando você não conhece com quem você está trabalhando, tudo se torna mais difícil. Um problema que poderia ser fácil de ser solucionado às vezes se torna um grande problema porque não existe um diálogo, uma aproximação (Professor Rio).

A aproximação e a interação na EAD, em que alunos e professores ficam separados geograficamente, são, sem dúvida, alguns dos seus maiores problemas, pois a educação é uma prática social fundamentada em trocas e interações interpessoais. Como afirma Munhoz (2014, p. 17), “é cada vez mais patente que a transmissão de saberes acabados e a manutenção da narrativa como metodologia de trabalho não se enquadram mais como técnicas efetivas”.

Existe a necessidade clara da reformulação das metodologias e das didáticas de ensino, proporcionada pela diversidade de tecnologias e suas ferramentas e pela possibilidade de acesso a um grande contingente de informações disponibilizadas na internet. É urgente a necessidade de uma maior criatividade para a superação das metodologias tradicionais que o sistema presencial de ensino já consolidou e que não são mais cabíveis em nenhuma modalidade educacional.

As práticas tradicionais de ensino (aquelas centradas na transmissão de conteúdo por parte do professor, que é o detentor do saber, que dita inclusive o ritmo da aprendizagem) não são mais aceitas em nenhum nível ou modalidade de ensino. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 148),

Os melhores professores a distância têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente. Os alunos muitas vezes são mais defensivos quando assistem ao curso de um instrutor que não é visto do que seriam em uma aula convencional, mas dificilmente expressam essa inquietação. Alguns alunos buscam abertamente um relacionamento dependente com o instrutor, ao passo que outros são visivelmente independentes, e a maioria se posiciona entre os extremos. O instrutor tem de ser capaz de identificar tais emoções e lidar com elas, e precisa identificar maneiras de proporcionar apoio motivacional para aqueles que precisam, mas também fazer com que todos os alunos sejam o mais independente possível.

O professor, por mais que tenha perdido a ‘patente’ de único detentor do conhecimento, tanto na EAD quanto no ensino presencial, continua agindo da

mesma forma que antes. Nas salas de aula virtual, ainda mantém uma postura de transmissão unilateral de conteúdos, como se fosse o único que sabe, exatamente porque foi dessa forma que ele aprendeu a ser professor.

Acontece que isso não se encaixa mais, principalmente no contexto da EAD, onde, segundo os estudos de Maia (2004, p. 89), “os acentuados índices de insatisfação e evasão dos aprendizes, entre outros aspectos, estão associados a práticas docentes cristalizadas em paradigmas tradicionais de ensino que não incorporam uma nova postura formativa”.

Para conseguir atingir o que se espera deles, os profissionais deverão ser preparados para atuar nesse ambiente cada vez mais em rede: “a ênfase estará na necessidade de competências múltiplas do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e adaptar-se a situações novas” (BELLONI, 2001, p. 5). Aí se encontra um grande desafio.

Outro fator que foi mencionado por um dos professores colaboradores (Professor Rio), como grande desafio encontrado na EAD, é o fato de ter todas as ações expostas em ‘rede’, para todas as pessoas, em todas as partes do mundo, tanto para os colegas de profissão e para a gestão, como para alunos e comunidade em geral. Esse é, sim, um aspecto limitador para o ensino e pode até ser intimidador. É fundamental se considerar esse desconforto sentido por alguns professores.

No ensino presencial, de certa forma, as quatro paredes funcionam como uma proteção. Ali, o professor está resguardado de qualquer exposição a fracassos ou insucessos em qualquer empreendimento que se tenha encorajado a realizar.

Soma-se a tudo isso a complexidade e as múltiplas dimensões que constituem o próprio fazer docente; “multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação, são as muitas dimensões copresentes na tarefa dos professores com os alunos” (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 72).

A Educação a Distância certamente constitui um cenário educativo muito diferente do que o professor tutor está “acostumado”. São muitas diferenças, tanto com relação ao que aprendeu na sua formação, ou que foi preparado para fazer, tanto com relação ao que viu e vivenciou com seus professores durante toda sua

vida escolar. A EAD, como se apresenta hoje, possui essa característica de inovação e de mudanças constantes.

São propostas, em todo momento, formas diferentes de organização da aprendizagem, novas estratégias são criadas e desenvolvidas, aquilo que convencionamos chamar de 'modelos pedagógicos' e que conheceremos um pouco mais a partir de agora.

3.3.1 Flexibilidade e modelos pedagógicos em EAD

O professor, embora não ocupe mais papel central no processo de ensino-aprendizagem, é certamente uma figura importante nesse contexto; é ele quem dá vida e executa (ou não) os planos e projetos educacionais.

Com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação e com a *internet*, novas possibilidades se abrem para mudanças relativas às estratégias de trabalho pedagógico. Os professores estão diante da possibilidade de alterar suas práticas e se adequar a diferentes formas de se ensinar e aprender, nos novos ambientes virtuais de aprendizagem.

Com isso, ainda percebemos que as mudanças que vem acontecendo no ensino em EAD, ainda são mudanças que se dão de cima para baixo, sem base teórica bem consolidada, inexistindo estudos ou pesquisas científicas que fundamentem as decisões, e o pior de tudo, sem se considerar o professor. O fato é que os professores vêm, diante do que lhes é possível fazer, adequando-se aos 'modelos pedagógicos' impostos.

Essa impossibilidade de decidir sobre sua prática, é apontada como motivo de insatisfação no trabalho pela maioria dos professores, um deles chega a informar que "me sinto facilmente substituível, e queria poder impor um pouco mais de mim, da minha personalidade ao meu trabalho, mas não sei ainda como fazer isso" (Professor Oceano).

A impossibilidade de personalizar seu trabalho, por parte dos professores, nos faz repensar um pouco mais sobre a elaboração (invenção) de tantos modelos pedagógicos, tanto para EAD como o ensino de maneira geral. Já que essa fronteira está cada dia sendo vencida, como diz Faria e Lopes (2014, p. 49):

Atualmente se verifica uma confluência de práticas e recursos, de modo que alguns elementos mais característicos da EAD são utilizados na modalidade presencial, da mesma maneira que algumas práticas

próprias da modalidade presencial também são realizadas em cursos a distância.

O ensino *on-line*, de certo, transformou profundamente os modos de relacionamento e os paradigmas que regiam a EAD até então. A partir daí, um modelo chamado de *e-learning*, onde se busca realizar as atividades pedagógicas necessárias para se tirar o melhor proveito dessa ferramenta. Por meio da *internet*, as interações instantâneas, em tempo real, entre os sujeitos vão se delineando, sendo revistas e reformuladas.

A partir da ideia de *e-learning*, outras possibilidades são propostas como alternativa ao modelo de ensino tradicional, cada vez mais transformando o uso de tecnologias digitais da comunicação em ferramentas pedagógicas.

Ainda são incipientes os estudos nessa área, pouco se conhece sobre esses tipos de metodologia de trabalho que vêm sendo realizados na Educação a Distância, de forma que os conceitos ainda estão sendo construídos e não estão definidos de forma clara. Para fins de facilitar o entendimento, desenvolvemos uma tabela conceitual, com base nas leituras e no conhecimento experiencial compartilhado com equipes que realizam trabalhos na EAD, sobre os conceitos mais usados atualmente em torno desse contexto:

Tabela 2 – Conceitos dos principais modelos pedagógicos em EAD

MODELOS PEDAGÓGICOS	CONCEITOS
<i>e-learning</i>	Ensino e aprendizagem a distância totalmente mediado por tecnologias da informação e da comunicação, por meio da <i>internet</i> .
<i>u-learning</i>	Ensino e aprendizagem a distância, mediados pela internet acessada por diferentes tipos de dispositivos móveis.
<i>m-learning</i>	<i>Mobile-learning</i> ou aprendizagem móvel. Para além do emprego de tecnologias no ensino, esse termo guarda um conceito de aprendizagem sem local definido.
<i>Blended-Learning</i>	Ensino-aprendizagem baseado em momentos presenciais e na mediação pedagógica a distância por tecnologias da informação e da comunicação.
Sala de aula invertida	Proposta usada tanto em modelos de ensino presencial como a distância. A sala de aula deixa de ser o local de transmissão de conhecimento para ser espaço de socialização de saberes.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Na perspectiva de Nóvoa (1995, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Para que os professores sejam agentes de mudanças significativas e consistentes do seu próprio trabalho, é preciso dotá-los de poder e das competências para realizar as transformações necessárias ao processo de

ensino. Essa deve ser a saída para a adequação às novas possibilidades e desafios que a educação a distância oferece à prática profissional docente.

Só com profissionais bem formados seria possível alcançar as mudanças almeçadas na EAD; mudanças relativas a práticas pedagógicas mais construtivistas, participativas e interativas, que contribuam para a aprendizagem colaborativa, tão defendida nos dias atuais.

Para atuar em cenários educacionais com tantas possibilidades, o professor precisa ser um profissional bem formado. É urgente que o debate sobre esse aspecto da profissão docente seja analisado com mais profundidade.

Estar preparado para atuar nesse universo, permeado por incertezas, decerto é um grande desafio que o professor deve enfrentar, para superá-los só com formação (inicial e continuada) de qualidade. Para que aconteçam mudanças práticas, elas precisam se dar primeiro no campo das ideias e dos saberes e só uma boa formação pode dar conta disso.

Aprofundar o debate sobre a formação de professores é o primeiro passo para reconhecê-la como fundamental para o processo de transformação do ensino. Principalmente sobre a formação dos professores tutores que estão desempenhando suas funções na EAD. É sobre essa temática que vamos nos aprofundar a partir de agora.

4 TORNAR-SE PROFESSOR TUTOR: o processo de formação docente

Cada vez mais a sociedade se conscientiza de que assumir ser professor/a não é tarefa fácil, simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que, de repente, possua apenas o domínio de dado conteúdo curricular. Isso aponta para a compreensão de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é atividade complexa, difícil [...].

(LIMA, 2007, p. 35).

Neste capítulo, procuramos discutir e compreender o processo de tornar-se professor tutor. Para tanto, consideramos desde a formação inicial dos profissionais, as formações complementares e contínuas, até as experiências vividas que marcaram a constituição do ser professor.

As formas de ser professor mudaram significativamente; diferentes sistemas de ensino foram criados e estão sendo desenvolvidos. A EAD é um exemplo claro disso. Estamos diante de um grande impasse que é uma formação inicial estagnada e uma sociedade em constante transformação. O desafio é buscar compreender como os profissionais que estão na docência em EAD 'aprendem' a ser professores, como vem se delineando o processo de desenvolvimento profissional docente desses sujeitos em vista dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Esperamos contribuir com a elaboração de políticas institucionais de formação docente mais adequadas às reais necessidades de aprendizagem desses profissionais.

Para esse debate, mais uma vez, recorreremos às bases teóricas de Tardif (2014), para nos esclarecer sobre a forma como se configura o sistema de formação inicial de professores (currículo, organização didática, conteúdos, estratégias) que precisa também ser revisto e atualizado. "Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada" (TARDIF, 2014, p. 259).

Consideramos também o entendimento de que os professores são sujeitos com vontades e interesses, precisam estar comprometidos com a sua formação e com a realidade educacional na qual estão inseridos. No entanto, esse comprometimento só se dá a partir do momento em que lhes são dadas as possibilidades de experienciar ativamente e refletir com autonomia sobre seu agir.

Os profissionais da Educação, na sociedade hodierna, uma vez comprometidos com o fortalecimento de suas capacidades e com o aperfeiçoamento de suas práticas, não se coadunam com os limites impostos por ações pedagógicas tradicionais, marcadas pela inflexibilidade e pelo anacronismo; não se compatibilizam com os limites estabelecidos por ações pedagógicas que não deem conta da interpretação de situações inusitadas e que não supram a complexidade das demandas educacionais e sociais emergentes (LEVY; GONÇALVES, 2014, p. 146).

Os sistemas escolares não podem mais continuar desenvolvendo suas atividades e tomando suas decisões, apenas com base na ideia de que sempre foi feito assim e é assim que deve ser, sem questionamentos, reflexões e problematizações, principalmente:

Considerando-se que as transformações do estilo de vida acabaram atingindo a subjetividade e a sociabilidade desses agentes sociais, a imagem pública dos professores e professoras, quando comparada com a das décadas passadas, aparece com problemática, pois, ao lado da representação social de pessoas pouco competentes ou pouco qualificadas para o exercício da sua profissão, o imaginário social atual ainda está fundado na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo profissional. (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 59)

São exigidos dos professores, atores fundamentais nesse processo, mudanças em suas metodologias de ensino, com adequação ao uso das tecnologias, que estão cada vez mais presentes em nossa rotina. Não se trata apenas de tornar o uso dessas ferramentas tecnológicas obrigatório, até porque isso seria insuficiente para revolucionar o ensino:

como ocorreu nas décadas de 50 e 60, quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas baseadas em teorias comportamentalistas, que, ao mesmo tempo em que defendiam a auto-aprendizagem e o ritmo próprio de cada aluno, impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino, definir objetivos de acordo com as taxinomias, implantar a instrução programada, a standardização de métodos de trabalho para o professor e comportamentos esperados dos alunos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006, p. 135)

Acreditamos que só por meio de uma formação profissional consistente na academia e na prática, que seja possível proporcionar as tão almejadas

mudanças nos sistemas de ensino. Só por meio da formação e da qualificação dos professores é possível melhorar a prática pedagógica e conseqüentemente melhorar a qualidade da educação.

4.1 Formação profissional para/na docência

Um aspecto que merece bastante atenção em se tratando de Educação a Distância é a formação e o preparo dos docentes (professores tutores, professores conteudistas, professores formadores) e dos demais membros que compõem a equipe, para atuação nessa modalidade de ensino.

Para que haja um ensino de qualidade, uma das principais variáveis dependentes é a qualificação dos profissionais que realizam as atividades da docência. Principalmente num ensino permeado pelo desafio da separação espacial e temporal entre professores e alunos, e outras especificidades, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), o trabalho em equipe e a produção do material didático, características que definem muito a Educação a Distância. Além, é claro, do uso das modernas tecnologias da informação e da comunicação como recursos didáticos, uma vez que, quando a tecnologia é inserida no contexto educativo, passa-se a exigir novos saberes e habilidades para lidar de maneira a favorecer o ensino.

Então, como tem acontecido a formação dos professores tutores da educação a distância? O que ela deve contemplar? A pesquisa não pretende esgotar as questões levantadas, mas buscar uma reflexão a partir das falas dos sujeitos que atuam como professores nessa modalidade de ensino e a partir das bases teóricas existentes sobre o tema formação docente.

Refletir sobre formação docente pressupõe levantar questões mais amplas que envolvem também objetivos do ensino, conteúdos, métodos, formas de organização do sistema escolar e, principalmente, o contexto social em constante transformação (LIBÂNEO, 2011).

Daremos início a esse debate partindo das descrições legais existentes sobre a docência na modalidade a distância. O que existe no Brasil ainda é um projeto de Lei a ser aprovado na Câmara Federal versando sobre a profissionalização de tutores em EAD. Trata-se do PL 2.435/2011, que aborda a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em EAD, mas ainda há muitas controvérsias sobre o projeto, os papéis, a formação e principalmente

sobre a identidade desses sujeitos, aspectos que merecem ser melhor debatidos e entendidos.

Na LDB (Lei nº 9.394/96), que é a Lei que rege os sistemas de ensino brasileiros, inclusive na modalidade a distância, no art. 62, § 1º, existe uma explicação sobre a formação de professores: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

No entanto, não existe uma definição de forma clara de como deve ser essa formação docente e o que ela deve contemplar; não há uma exigência de formação diferenciada para os professores tutores do ensino a distância e é assim que seguiremos nossa pesquisa, sem um entendimento legal muito claro sobre a concepção de formação para esses profissionais.

Então somente da forma como foi expresso na Lei, deixa margem para muitas indagações e dúvidas, há uma falta de entendimento sobre como deve ser a formação para docência em EAD, e assim os professores vão desenvolvendo suas práticas e aprendendo no exercício da profissão, de forma solitária, como ser professor tutor.

O fato de esses profissionais atuarem como bolsistas (ver Lei n. 11.273, lei de bolsas em anexo) na EAD que é praticada no IFPI, no mínimo dificulta a aceitação por parte da sociedade e dos dirigentes educacionais, desses sujeitos como profissionais do ensino, e certamente interfere bastante na formação de uma identidade profissional consistente dos mesmos.

Alguns professores afirmaram que sentem dificuldade em aliar seus trabalhos formais, com o papel de tutor, principalmente pela falta de tempo, o professor Mar assume que “atualmente minha carga horária no curso presencial está muito alta, então fico sem tempo para me dedicar muito para a EAD, gostaria de poder me dedicar mais, mas tenho que trabalhar em outras funções”.

Percebemos nas falas dos professores que muitos deles se consideram professor muito mais pelo trabalho que realizam no ensino presencial, que pelo trabalho que fazem na EAD, nos levando a acreditar que a identidade de professores tutores ainda não se encontra bem delimitada nesses sujeitos. Acreditamos que

As identidades são construídas cotidianamente, por meio das práticas e dos discursos em que os sujeitos estão envolvidos. Por meio do discurso, os sujeitos agem no mundo, posicionam-se e são posicionando-se, nesse processo, formam as visões que têm acerca dos objetos, dos acontecimentos, de si mesmo e dos outros sujeitos (CANDAUI; MOREIRA, 2013, p. 57).

Os professores foram levados a se caracterizarem como professores tutores, e percebemos que as caracterizações estão estritamente relacionadas com a formação e no caso em que os professores não possuem formação específica para docência, as caracterizações se relacionam a características da personalidade individual de cada. “Sou um professor amigo, dedicado e que procuro a melhor forma levar o conteúdo para meus alunos” narrou um professor.

Por isso, insistimos no pressuposto teórico sobre formação de professores defendido por Tardif (2014, p. 254), para quem a epistemologia da prática docente é entendida como “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas funções”.

Mesmo que não exista uma exigência de formação específica para a atuação em EAD e que os professores desenvolvam seu trabalho sem uma regulamentação legal que os represente e os ampare, eles estão em ação, mobilizando saberes, formando-se na prática. De algum modo, superam as dificuldades e os desafios diários que lhes são impostos e, além de tudo, prestam um serviço essencial ao desenvolvimento da nossa sociedade.

São poucos entre os professores pesquisados, os que possuem formação complementar na área da docência: o professor Rio, possui uma pós-graduação *lato sensu* em EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o professor Lago que possui mestrado (pós-graduação *stricto sensu*) na área educacional. Os demais afirmaram nunca terem feito sequer cursos de curta duração relativos a assuntos da área da educação.

E assim os profissionais vão se formando professores tutores na própria prática, no método que popularmente é chamado de ‘erro e acerto’, e ainda de uma forma não muito bem conhecida e investigada. Sobre esse processo de formação docente, que vai se dando na prática Lessard e Tardif (2014, p. 102) afirmam que:

É o próprio docente que deve construir para si “a boa maneira de fazer”, por meio de um vaivém entre prática e teoria, adotando uma atitude “crítica, programática, e até oportunista” em relação aos saberes

teóricos, às técnicas e instrumentos pedagógicos que ele aprendeu quando de sua formação, nos quais ele pode se abastecer, mas de maneira refletida e adaptada à situação.

Por isso o conceito de formação que norteia essa pesquisa, é justamente um conceito que vai além da concepção de formação inicial em cursos de licenciatura, e de formação continuada por meio de cursos de curta duração desenvolvidos para profissionais já formados. Como diz Day (2001, p. 87),

a partir do momento em que se compreendeu que a formação inicial representa apenas uma etapa precedente à entrada na profissão, a formação contínua e o conceito de desenvolvimento profissional contínuo ganharam novos sentidos e passaram a ser tidos como elementos de referência, tanto ao nível da construção da identidade profissional docente, como da concepção e operacionalização dos processos de ensino aprendizagem.

Com efeito, formação continuada, formação inicial e professores são temas já bastante debatidos na área da educação, inclusive a primeira já recebeu muitos nomes: já foi chamada de reciclagem, de capacitação, de treinamento, de formação em serviço. A presente pesquisa tem seu destaque nesse sentido, quando busca analisar a formação dos professores levando em consideração as vivências, os processos de autoformação, os fatores individuais e coletivos envolvidos no processo e o desenvolvimento profissional docente.

A partir desse pressuposto, abandona-se o conceito de formação docente como processos de atualização que se dá com aquisição de informações científicas, institucionalizadas, didáticas e metodológica, geralmente desconectada das práticas educativas dos professores, e adota-se um conceito de formação mais consistente que visa construir conhecimentos e teorias sobre/a partir da prática docente, por meio de reflexões críticas (TARDIF, 2014, p.74).

A academia, nos cursos de licenciatura, é reconhecidamente um local de formação de professores, mas não é o único e exclusivo. Para Behrens (1996), a formação inicial deve estar interligada com a realidade, tanto em questão de tempos e lugares, quanto em questão de sintonia e de ideias.

Elas precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que acredite na investigação como um caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática à luz da teoria (BEHRENS, 1996, p. 124).

Essa nova forma de abordagem sobre a temática de formação de professores condiz com a orientação de Imbernón (2010, p. 48-49):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo

constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Os colaboradores da pesquisa foram instigados e descrever como se tornaram professores, e todos demarcaram cronologicamente o início da sua atuação como professor. Deixando claro que só se sentiram professor mesmo depois que iniciaram as funções efetivamente.

O professor Riacho diz que: “fui aprendendo aos poucos como ser tutor e, ainda hoje, aprendo, não sei tudo”. Já o professor Rio explica que:

Não imaginava que um dia seria professor; me formei para trabalhar com desenvolvimento e programas, para trabalhar com máquinas, e hoje estou aqui, sendo professor, e sem nenhum preparo. No início sofri muito, pensei que não fosse conseguir, pensei muitas vezes em desistir e, por muitas vezes, eu cheguei a desistir, mesmo continuando no trabalho não acreditava nele, então eu tinha desistido dele. Hoje é que acredito mais na importância do que faço, aprendi a respeitar mais meus alunos. E vejo que muitas coisas não posso mudar...

O reconhecimento da prática pedagógica como uma enriquecedora oportunidade de formação para os professores constrói um novo conceito de formação na/para a prática, como oposição ao conceito de formação descontextualizada sem articulação com a prática.

Dessa forma o professor sentirá nas suas vivências práticas uma maior relação com o que estudou, inclusive mais facilidade de se adaptar a novos cenários educativos como a EAD com mais segurança.

Quando indagados sobre o significado que formação inicial tem na vida de cada um deles, os professores colaboradores da pesquisa responderam no mesmo sentido, afirmando que a formação não ofereceu todos os conhecimentos necessários para a atuação profissional, mesmo os conhecimentos específicos da área tecnológica da qual fazem parte.

O professor Lagoa chegou a afirmar que “a graduação não forma o profissional, que ali é só uma base para as dificuldades que virão pela frente”, deixando claro que os profissionais sentem a fragilidade da formação inicial que é oferecida nas instituições de ensino superior. De fato, não há uma formação docente que atenda às demandas da prática pedagógica completamente, mas, para Day (2001, p. 24),

Nesta formação, é necessário priorizar temas como: modelos pedagógicos mais construtivistas e participativos, necessidade da mediação pedagógica e tecnológica, estilos e estratégias de

aprendizagem e adequação aos novos meios devem ser amplamente abordados com a finalidade de acolher o docente nesta nova modalidade de ensino e não tornar esta experiência traumática.

Aprendemos a ser professor logo em nossas primeiras experiências como estudantes. São, no mínimo, 16 anos de experiência como alunos (9 anos de Ensino Fundamental, três de Ensino Médio e em torno de 4 anos no Ensino Superior), com professores dos mais diversos tipos e não devemos negar que eles fizeram parte da história dos sujeitos da pesquisa; tanto os bons como os ruins contribuíram com a construção dos professores que são hoje.

Mas são outros tempos, para a atuação na educação, não basta apenas o professor ser uma 'boa pessoa' ou um *expert*, ou possuir um notório saber em alguma área específica. Ainda mais na educação a distância, onde são esperadas algumas habilidades específicas por parte dos professores, que dizem respeito ao que Moran (2006, p. 52) afirma:

Ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor. A navegação precisa de bom senso, gosto estético e intuição. Bom senso para não se deter, diante de tantas possibilidades, em todas elas, sabendo selecionar, em rápidas comparações, as mais importantes. A intuição é um radar que vamos desenvolvendo à medida que "clicamos" o mouse nos links que nos levarão mais perto do que procuramos. O gosto estético ajuda-nos a reconhecer e a apreciar páginas elaboradas com cuidado, com bom gosto, com integração de imagem e texto. Principalmente para os alunos, o estético é uma qualidade fundamental de atração. Uma página bem apresentada, com recursos atraentes, é imediatamente selecionada, pesquisada.

Outras formações mais técnicas para atuação na EAD também devem ser 'ensinadas' aos professores, como, por exemplo: domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação, capacitação para ministrar aulas, videoaulas, linguagem, técnicas de fala, respiração e dicção para áudios, usabilidade de ambientes virtuais, entre outros.

José Manuel Moran (2006, p. 62) afirma que

precisamos de pessoas que sejam competentes em determinadas áreas do conhecimento, em comunicar esse conteúdo aos seus alunos, mas também que saibam interagir de forma mais rica, profunda, vivencial facilitando a compreensão e a prática de formas autênticas de viver.

Não podemos esperar dos professores que essas características lhes sejam inatas; eles precisam de uma formação que os prepare para o que se espera deles. O professor deixou de ser aquele que 'sabe', que detém um conhecimento específico de uma determinada área; agora precisa ter outros

domínios, outros conhecimentos, como o didático, o pedagógico, o tecnológico, o comunicacional, entre outros. Para Marchand (2002, p. 137):

[...] o professor não é mais fonte exclusiva de saber. Ele se torna um facilitador do saber e não é mais a principal rede de informação. O ensino torna-se mais interativo e desloca-se, deixando uma parcela maior ao aprendiz do que ao professor. Esse modo de utilização interativa obriga o professor a conhecer as novas tecnologias, a familiarizar-se com elas, a variar as abordagens pedagógicas para facilitar os modos de aprendizagem.

Não é tão fácil quanto parece. Mesmo os professores que possuem formação em licenciatura não estão conseguindo atender a essa nova demanda; ainda persiste a concepção de que ao professor cabe apenas saber um conhecimento para transmiti-lo aos alunos, como afirma (Tardif, 2014, p. 98).

Nos próprios cursos de formação de professores (cursos de licenciatura e pedagogia), percebe-se por parte dos alunos a valorização do domínio de conteúdo nas áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas. Alunos e, por vezes, professores dos cursos de história, geografia, matemática, física, ciências, biologia, sociologia e outros afirmam, sem constrangimento, que o importante para se formar professor é o domínio dos conteúdos dos respectivos cursos.

Podemos perceber essa situação de desconhecimento da diversidade de conhecimentos científicos que são fundamentais para a prática dos professores mais claramente quando, na fala do professor Lago, ele nos diz que “sempre fui um bom analista de sistema, sempre estudei e me esforcei muito, então quando pensei em me tornar professor, pensei que isso seria suficiente”.

Além da formação inicial não dar conta de atender a todos os conhecimentos necessários para o trabalho docente, ela ainda se dá de maneira desconectada da prática. Os professores, quando iniciam sua carreira depois de formados, se veem diante de um grande dilema, que é refazer e adaptar tudo o que aprenderam para uma realidade para a qual não foram preparados. Muitas vezes, até não vendo sentido no que aprenderam. “Faz-se necessário que as licenciaturas e os cursos de Pedagogia encontrem caminhos compartilhados para formar os professores, aliando a teoria e a prática, que não podem ser dissociadas” (BEHRENS, 1996, p.62), até porque não faz sentido uma formação que não atenda à realidade e que não seja desenvolvida a partir dessa necessidade.

Percebemos, nas falas de todos os professores, que eles reconhecem e valorizam o aprendizado que estão construindo com a prática de tutoria na EAD, e

que, mesmo não possuindo uma formação em licenciatura, eles se mostram abertos para novas aprendizagens e para o aprender fazendo.

Sendo assim, vamos nos aprofundar mais sobre o desenvolvimento profissional docente, que é justamente a formação na prática, um processo, que pode ser individual ou coletivo e que se desenvolve no próprio local de trabalho que é a escola, na interação com os pares e na resolução de conflitos diários, e que contribui para a constituição desse complexo e histórico processo que é formar-se professor.

4.2 Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na EAD

Os professores que atuam na EAD como tutores, assumem uma atividade docente da mesma forma que na modalidade de ensino presencial, com a diferença de que, na EAD, seus saberes e seus fazeres são necessariamente refeitos em função dos instrumentos e estratégias de trabalho que, em geral, diferem nas duas modalidades de ensino. Mas o professor é (deveria ser) formado para trabalhar na diversidade, para atuação em escolas públicas e privadas e em todas as modalidades de ensino, mesmo que cada uma tenha diferenças contrastantes.

Mesmo que o professor tenha tido uma formação inicial consistente e de qualidade, partimos do pressuposto de que ele nunca está pronto; está sempre se preparando para o exercício da docência e esse processo de formação permanente que, segundo Day (2001, p. 319), se denomina desenvolvimento profissional contínuo,

envolve a complexidade da docência, pois é essencial uma perspectiva de aprendizagem permanente que requer professores “emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados”.

No entanto, nossa pesquisa tem, como sujeitos colaboradores, professores de EAD que não foram formados para a docência (em cursos de licenciatura), pois são graduados na área das tecnólogos, bacharéis ou graduação, justamente com a intenção de captar com maior nitidez suas dificuldades quanto ao desenvolvimento profissional docente.

Dos professores questionados, dois afirmaram se sentir preparados para a docência em EAD, e os demais assumiram que não se sentem totalmente

preparados, com relação a fatores. Sendo que a avaliação e o desenvolvimento de materiais e atividades didáticas foram citados por mais de três professores, como sendo suas necessidades de formação.

Percebe-se isso na fala do professor Açude: "... muitas vezes me sinto inseguro, não sei que decisão tomar, o que fazer em alguns casos, principalmente naqueles imprevistos que te pegam de surpresa".

Entre tantos outros fatores que podem ser enumerados, acreditamos que esse sentimento de insegurança deva estar relacionado à falta de conhecimentos pedagógicos e didáticos sobre o trabalho do professor, sobre o ensino, sobre como se ensina e como se aprende, sobre avaliação qualitativa da aprendizagem e sobre planejamento de ensino.

Quando indagados sobre o que fazem, quando encontram dificuldades no trabalho pedagógico, todos os professores afirmaram que estão permanentemente buscando formação e atualização profissionais e que, na maioria das vezes, buscam suas respostas com os parceiros de profissão ou com a equipe pedagógica, o que reforça a ideia de que eles estão se formando professores, e se abrindo a novos conhecimentos que não apenas os da sua área específica.

Nesse processo de aprendizagem de ser professor, que é inconclusivo, devemos reconhecer os esforços pessoais, mas temos convicção de que não deve ser pautado apenas em atitudes individualizadas. Todos (poder público, academia, instituições escolares, instituições formadoras), devem compartilhar com os professores a responsabilidade sobre sua formação permanente e sua prática.

O processo de desenvolvimento profissional docente é aqui compreendido em estreita relação entre a formação profissional e formação pessoal. De fato, "não há como separar o professor profissional da pessoa do professor, nem como desconsiderar que a formação acontece de maneira indissociável com a experiência de vida" (NÓVOA, 1995, p. 15); assim também a formação inicial se impõe como indispensável à formação continuada.

É muito comum encontrar o conceito de desenvolvimento profissional como sinônimo de (ou equivalente a) formação permanente. Conforme salienta Day (2001), o desenvolvimento profissional docente não se encontra dissociado da

formação contínua, tanto na forma de cursos como na forma de formação em serviço, mas é um conceito de aprendizagem profissional mais amplo.

Também segundo Imbernón (2010), entender o desenvolvimento profissional como equivalente a formação contínua seria compreender uma definição de desenvolvimento profissional muito limitada, restrita, pois a formação passaria a ser o único meio para o desenvolvimento profissional. Principalmente na EAD, onde muitos profissionais atuam na docência sem formação, nem inicial nem continuada, e mesmo assim estão em serviço e se capacitam para o desenvolvimento do seu trabalho.

Ao professor resta, de forma solitária, buscar a sua qualificação docente, diante da inexistência de políticas, projetos ou programas voltados para sua formação permanente. E eles sentem essa necessidade e percebem que devem se esforçar muito para conseguir se atualizar. Esse sentimento o professor Lago demonstrou em seu memorial descrevendo as estratégias que usa para conseguir uma formação complementar:

mesmo com as dificuldades, sempre que surge um curso de aperfeiçoamento, me proponho a fazer; já participei de várias seleções de mestrado mas ainda não consegui, mas já é tão difícil ter vagas de cursos de formação para professores, que quando surge eu não perco.

A percepção de que o próprio ambiente de trabalho também pode ser um rico contexto de formação para o professor pode mudar a concepção de que é a universidade o lugar específico para a formação docente. Para Nóvoa (1995, p. 27),

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

A este propósito, Day (2001, p. 16) defende que os professores devem ter “oportunidades para participar de uma variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional”.

Essa abordagem trata-se de “uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” defendida por Day (2001, p. 13) que engloba os desafios e os dilemas que os impedem de desenvolver suas competências, Day (2001, p. 18) ainda salienta que o conceito de desenvolvimento profissional inclui

a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência [...], quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem 'acelerada'.

É claro que, antes de se pensar sobre a formação de determinado grupo profissional, se faz necessária uma reflexão do perfil que se espera desses sujeitos, bem como do contexto social, tecnológico e cultural onde irão desempenhar suas funções. Só depois se deve pensar em estruturar o processo de formação, tanto a inicial como a contínua e que abranja o processo de desenvolvimento profissional, aproveitando todas as potencialidades disponíveis, inclusive a das novas tecnologias.

A formação de qualidade é que deve oferecer os subsídios necessários para que os profissionais, inclusive os professores, funcionem como agentes de mudança. Sem uma formação sólida e consistente, não se pode exigir que os professores deem conta de uma infinidade de novas atribuições se os mesmos conhecimentos, o mesmo currículo e a mesma dinâmica de estudo não são transformados para o que a sociedade tem exigido até ao momento.

A formação de professores tutores é certamente uma das chaves principais da questão. Esses sujeitos devem ser formados para atender as demandas da sociedade cada vez mais em rede e conectada. Sobre essa formação, “a ênfase estará na necessidade de competências múltiplas do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e adaptar-se a situações novas” (BELLONI, 2001, p. 5). Para a autora, tais competências devem ser adquiridas através da formação continuada.

Por isso, corroboramos com Ghedin et al (2008, p. 31) quando nos diz que “é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores”.

O fato de não terem sido formados para esse desafio, na maior parte dos casos, faz com que os professores tutores desenvolvam suas ações com base em um modelo de ação previamente desenhado e determinado, porque as instituições que oferecem ensino a distância já possuem sua estrutura de cursos predefinida e geralmente rígida com rotinas de trabalho estabelecidas e

atribuições previamente delimitadas, inclusive as plataformas virtuais de ensino e aprendizagem já possuem um modelo pedagógico a ser seguido.

De fato, é muito difícil que uma formação inicial, por mais completa que seja, dê conta de preparar o profissional para todos os desafios que ele poderá encontrar no desenvolvimento da sua prática, ainda mais que até agora

A imensa maioria dos cursos de formações para o ensino, quando não caem no pensamento mágico, na moralização ou na retórica comunista e humanista, permanecem dependentes sobretudo de uma concepção estritamente instrumental da ação, onde a interação professor/aluno é concebida segundo o modelo canônico de relação sujeito/objeto e o ensino é reduzido às regras da atividade técnica baseada na relação meios/fins (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 174).

O mais coerente seria uma formação que garantisse bases culturais mais sólidas e oferecesse aos professores condições de desenvolvimento permanente na prática, como afirmam Lessard e Tardif (2014, p. 180):

Nessa perspectiva, uma das missões educativas das faculdades de educação seria a de enriquecer essa capacidade de discernimento, fornecendo aos alunos uma sólida cultura geral que teria justamente como base a descoberta e o reconhecimento do pluralismo dos saberes que caracterizam a cultura contemporânea e a cultura educativa atual.

Assim, a formação, inicial ou continuada jamais deveria estar dissociada da prática. Faz-se urgente que todo esse processo formativo de professores que vem sendo praticado seja repensado com base na prática que os professores estão desenvolvendo em seu cotidiano. Só assim os professores veriam mais significado na sua formação.

Nesse sentido, a prática é um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para solucionar os problemas da prática educativa (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 181).

A conexão entre esses conceitos de prática profissional, formação e saberes docentes é fundamental. Aprender-saber-ensinar são processos permanentes na carreira docente e fundamentais para o processo de profissionalização. Sobre os saberes que estão na base da formação e da prática profissional é que iremos debater a partir de agora.

5 SABERES, SENTIDOS E SENSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desregramento, lampejos de lucidez, tormentas dementes...

(MORIN, 2011)

Analisar os saberes e as habilidades que demarcam o desenvolvimento profissional docente dos tutores da EAD e identificar os sentidos e as sensibilidades produzidas sobre seu trabalho por esses sujeitos constituem um debate muito complexo, pois envolvem fatores diferentes que não podem ser tratados de forma dissociada. São temas referentes à formação para docência, à prática pedagógica, aos saberes e sentidos individuais que são múltiplos e plurais. Mas esse debate ganha relevância justamente por toda essa complexidade envolvida, como bem explica Tardif (2014, p. 11)

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Buscamos compreender esse processo de constituição dos saberes docentes, como esses saberes estão se formulando e reformulando ao longo do tempo histórico, quais suas bases empíricas e epistemológicas, e se os saberes priorizados na formação são os mesmos saberes mobilizados na prática da docência. Neste capítulo, a temática de saberes docentes é abordada do ponto de vista da epistemologia prática, teoria defendida por Tardif (2014), como pressuposto fundamental.

Segundo o mesmo autor, o trabalho dos professores é considerado um “espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2000, p. 119).

Nessa relação estabelecida entre prática-formação-saberes docentes, Moita (2000, p. 115) explica que “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”.

Especialmente a docência em EAD constitui um rico cenário de constituição de saberes e sensibilidades docentes, principalmente com relação ao fato de a docência virtual envolver o uso de modernas tecnologias, de estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, e saberes reformulados em relação aos elaborados na docência presencial.

Nesta abordagem, procuramos relacionar os saberes com o trabalho desenvolvido pelos professores, com as práticas por eles aplicadas e, principalmente, com as sensibilidades pedagógicas vividas e produzidas no dia a dia. Tardif (2014) afirma que o saber não é uma coisa que flutua no espaço, pelo contrário, ele se encontra materializado no espaço social e, se for investigado desse ponto de vista, pode ser facilmente percebido e identificado. E é sob esse pressuposto que analisaremos o processo de constituição dos saberes docentes a partir de agora, partindo das narrativas dos professores colaboradores da pesquisa.

5.1 Saberes docentes e epistemologia da prática profissional

O conjunto de conhecimentos que constituem os saberes docentes são variados e muito complexos. Para Candau e Moreira (2013, p. 7), os conhecimentos dos professores são relativos ao "conhecimento do conteúdo, formação pedagógica relativa ao manejo e organização de classes, conhecimento curricular, visão crítica dos conceitos educacionais, suas raízes históricas e filosóficas".

Mas, como pudemos perceber com o estudo da prática docente, no segundo capítulo do trabalho, é grande também a complexidade envolvida nas atividades dos professores, por se tratar de uma prática que envolve interações humanas, por estar totalmente relacionada com os aspectos sociais, políticos e culturais, pelo necessário comprometimento com as transformações sociais, com a criatividade e com a crítica social.

Por causa dessa complexidade que demarca o fazer dos professores, é que não podemos esperar que os saberes sejam um aspecto simples da formação e do trabalho docente. É preciso que se reconheça que o saber dos professores "não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade

levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21).

A superação do entendimento de que o trabalho do professor é um trabalho mecânico de transmissão de informações, baseado no domínio de um conjunto de técnicas e de competências práticas, é fundamental nos estudos dos saberes docentes. Para essa superação, “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

No entanto, esse entendimento é muito recente. Silva (1997) identifica, em sua pesquisa, que apenas a partir do final dos anos de 1980 é que os estudos educacionais trouxeram novos conceitos para a compreensão do trabalho docente. Somente a partir daí as pesquisas passaram a reconhecer o professor como sujeito do seu saber e do seu fazer, surgindo a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos, já que

a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores)” (SILVA, 1997, p. 3).

Com base nessa percepção, é que se vem priorizando os aspectos políticos e pedagógicos dos saberes, mas Fiorentini et al. (1998) também confirma que nem sempre essa relação aconteceu. Pesquisas a cada dia em maior número já

[...] passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora, neste período, as práticas pedagógicas de sala de aula e os saberes docentes tenham começado a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber (FIORENTINI et al., 1998, p. 314).

Considerando o exposto, ficam claras a dificuldade e a relevância que envolvem o estudo sobre o saber docente, assim também como os demais saberes produzidos na atual sociedade do conhecimento na qual estamos vivendo, onde

quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF, 2014, p. 219).

No sentido de buscar compreender esse conhecimento, autores como Tardif (2014) e Gauthier (1998) fazem um trabalho de sistematização e organização dos saberes a fim de torná-los mais didáticos e instrumentais. Então são elaboradas concepções e tipologias acerca dos saberes docentes que permitem destacar algumas características de caráter teórico e metodológico que têm sido bastante aceitas nos cenários das formações docentes.

Gauthier (1998, p. 34) classifica os saberes do ponto de vista tipológico em:

[...] disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; tradição pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Tardif (2014, p. 63) elabora um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes docentes, mas sem categorizar ou compartimentar.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

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

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

É importante enfatizar que, mesmo os saberes estando dessa forma sistematizados para fins didáticos, não significa dizer que se encontram assim organizados na prática.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros autores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da interação educativa do momento (TARDIF, 2014, p. 64).

Não é possível que sejam diferenciados e identificados os saberes que um professor usou para resolver determinado conflito ou para realizar determinadas tarefas. Esses saberes se condensam na prática, se relacionam estreitamente, se refazem, se reconfiguram a todo momento de forma que não é possível separá-los.

Isso não quer dizer também que os professores que atuam na docência sem o embasamento teórico suficiente em um ou mais desses campos do saber, realizam suas práticas de forma insatisfatória; essa é apenas uma classificação geral para finalidade didática, que pode variar muito de acordo com o ensino, com o contexto cultural entre outros fatores.

Por exemplo, uma especificidade dos nossos sujeitos colaboradores, percebida nas entrevistas, é que cinco mencionaram os saberes pedagógicos como um dos saberes em que sentem mais deficiência na realização das suas práticas. Embora também fique claro na fala de alguns professores a desvalorização dos saberes pedagógicos em relação aos saberes específicos da área em que atua.

O professor Riacho chegou a afirmar “que os conhecimentos pedagógicos não são essenciais para a profissão, um professor não deixa de ser um bom professor só por que não tem os conhecimentos de pedagogia”.

Para Moran et al (2000, p. 133) o professor não é preparado para a prática pedagógica,

Nos próprios cursos de formação de professores (cursos de licenciatura e pedagogia), percebe-se por parte dos alunos a valorização do domínio de conteúdo nas áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas. Alunos e, por vezes, professores dos cursos de história, geografia, matemática, física, ciências, biologia, sociologia e outros afirmam, sem constrangimento, que o importante para se formar professor é o domínio dos conteúdos dos respectivos cursos.

Além do mais, esse processo de construção e reconstrução do saber se dá por meio de uma ressignificação crítica e criativa que, de certa forma, é também muito pessoal, onde cada professor atribui sentidos e significados às experiências

vividas, validando tudo o que já foi aprendido até então. Nesse sentido, há uma aproximação do conceito de ressignificação desenvolvido por Jiménez (2001, p. 44):

O termo re-significação vem sendo usado, nesse contexto de troca, partilha e de aprendizagem com outro, como um processo de produção de (novos) significados e (novas) interpretações sobre o que sabemos, fazemos e dizemos... O processo de re-significação atua, portanto, sobre as experiências e os saberes em ação que vêm sendo produzidos pelos sujeitos que se encontram para falar sobre eles.

Tardif (2014) diz que os saberes dos professores são oriundos de diversas fontes sociais e vão se integrando ao trabalho docente, de forma diferente para cada sujeito: “O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos lugares de formação[...].” (TARDIF, 2014, p. 64).

Além de ter origem em diversas fontes sociais, os saberes docentes possuem algumas características que lhes podem ser atribuídas. Para Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são plurais, compostos e heterogêneos, por trazerem, no próprio exercício do trabalho docente, conhecimentos de fontes variadas e, conseqüentemente, de natureza diferenciada.

Os professores da EAD do IFPI foram questionados sobre os saberes que eles mobilizam para realizar suas funções diárias na profissão; as respostas foram as mais diversas possíveis:

Uso muito conhecimento de psicologia, acho que professor precisa ter um pouco de psicólogo também (Professor Rio).

Um conhecimento que uso muito são os conhecimentos cotidianos da atualidade, para tornar o assunto mais interessante para os alunos (Professor Lago).

Procuro aprender um pouco de tudo, até de conhecimentos políticos o professor precisa, porque tem que ser muito político para saber agir com pessoas muito diferentes entre si (Professor Riacho).

Essa diversidade de conhecimentos e saberes docentes só enriquece o trabalho do professor. Tardif (2014) destaca que esses conhecimentos são personalizados (da sua experiência), temporais (adquiridos através do tempo) e situados (construídos em função das situações particulares).

Os professores dão sentido e significado ao que fazem. Para Riacho, o trabalho como professor se confunde com sua vida, “é o que eu faço da vida, é a minha vida é ser professor, é da onde ele tiro seu sustento e é também onde

coloco a maior parte das minhas energia diária”. Não desconsideramos esse fato, o professor deixou claro, em sua fala, como sua vida pessoal se confunde e se mistura com sua vida profissional.

A formação acadêmica, então, deve buscar aperfeiçoar esse aspecto, pois, caso o desenvolvimento humano seja desconectado, os professores sentirão dificuldade em dar a significação e o sentido necessários ao desenvolvimento do seu trabalho. E o que conseguimos com isso são práticas pedagógicas vazias, longe da realidade dos professores que não conseguem se identificar com o que fazem, relegam o aspecto pessoal a segundo plano, dando maior evidência aos saberes conteudinais, que são aqueles referentes às disciplinas que ministram.

Como percebemos na fala do professor Açude, para ele, “o professor basta saber os conteúdos que vai ministrar...”. Não que o professor Açude não use outros saberes para desenvolver seu trabalho, mas é que ele não consegue se perceber e perceber a diversidade de conhecimentos que mobiliza em sua prática diariamente.

Pensando alternativas para os cursos de licenciatura, Candau (1997) defende a importância de não haver primazia dos conteúdos específicos de cada área, sobre o conteúdo pedagógico, na formação do professor, ou seja, para ele, a competência básica de todo e qualquer professor é o domínio tanto do conhecimento específico como do conhecimento pedagógico.

De fato, os saberes não podem ser pensados distantes das práticas e dos sujeitos que os elaboram e que os colocam em prática, porque há um toque pessoal e individual nos conhecimentos docentes.

O que as pesquisas sobre os saberes profissionais mostram é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente (CARTER, 1990, apud Tardif, 2014, p. 275).

É sobre esse caráter mais individual e pessoal dos saberes e das práticas docentes que nos dedicaremos a pesquisar de agora em diante.

5.2 Sentidos e sensibilidades pedagógicas

Por muito tempo, os estudos não consideravam o ponto de vista e as opiniões dos professores. Esses sujeitos eram vistos como agentes imparciais e

meros transmissores de conteúdo, mas, como lembra Nóvoa (1995), “o professor é uma pessoa; e uma boa parte da pessoa é o professor”.

Defendemos uma nova forma de perceber a educação, do ponto de vista de quem a faz e, de fato, essa é nossa questão fundamental. Reconhecemos o professor como um sujeito com história de vida, com necessidades, com potencialidades e, acima de tudo, com vontades.

Arroyo (2000) vem ratificar essa afirmação dizendo que “somos” e não apenas exercemos a profissão de professor. Ser professor/professora faz parte da vida pessoal de cada profissional. “É o outro entre nós”. Esse entendimento dá todo sentido aos esforços empreendidos nesta pesquisa.

À medida que o profissional vai se formando, sua identidade profissional também vai se construindo.

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (Moita, 2000, p. 65).

As histórias profissionais vividas pelos professores marcam suas vidas. O professor Rio relata em seu memorial o caso de um aluno específico seu:

“eu tive um aluno que tinha tudo para não conseguir acompanhar o curso, sempre atrasado com as atividades, mas eu sentia a vontade que ele tinha, e ele não desistia, então eu resolvi ajudá-lo, procurei conhecê-lo melhor, e fazer atividades diferenciadas com ele. Um tempo depois quando vi seu desenvolvimento, me orgulhei do trabalho que consegui fazer por aquele aluno, foi um dos momentos que me lembro quando penso em realização profissional”.

Desconsiderar a parte pessoal que compõe o professor significa deixar de perceber uma parte importante do processo e deixar também de compreender aspectos fundamentais que demarcam a educação escolar sistematizada, afirma Caldeira (1995), que se interessou em investigar os saberes implícitos construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal.

Não que o trabalho educativo não seja um trabalho racional e científico, muito pelo contrário, é um trabalho que exige muita reflexão, autoanálise e avaliação permanente. Mas isso não impede que as características individuais dos professores interfiram em seu trabalho e essas influências não podem ser simplesmente negadas; “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo

culturas e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se insere” (TARDIF, 2014, p. 15).

Percebemos que essa é uma forma clara de refletir como as experiências pessoais vividas pelos sujeitos determinam e moldam suas práticas. Em todo relato do professor Lagoa percebemos como sua carreira como discente foi fundamental para sua atuação como professor, mesmo em tempos diferentes, ele diz que.

“no meu tempo de estudante, meus professores eram o único recurso que eu tinha; os livros não davam para todos os alunos, não havia internet, não havia celulares, hoje em dia o professor não pode mais achar que ele sabe de tudo e que ele é quem manda, os alunos estão na frente dos professores em tudo, inclusive nos direitos”.

Essa constatação pode ser verificada inclusive nas teorias de Formosinho (2009) onde, para o autor, “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da dicência” (FORMOSINHO, 2009, p. 98). É necessário que essa informação seja considerada importante para ser bem explorada no processo de formação de professores.

Os saberes da experiência, definidos por Tardif (2014) como aqueles constituídos ao longo das vivências e experiências dos sujeitos, são o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e construídos ao longo da prática da profissão docente (e até de experiências não docentes) e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Mesmo esses saberes não se encontrando sistematizados em doutrinas ou teorias, constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 2014).

Cada professor sabe bem como se tornou professor, sabe o caminho que percorreu até chegar onde está. Cada um sabe o que os identifica com o magistério e como se foi dando esse processo de identificação, até o ponto de se sentirem professores e não apenas ocupantes do cargo de professor. Podemos até questionar qual a relevância e necessidade do conhecimento desses detalhes individuais para a identificação do perfil do professor, entretanto esse reconhecimento, essa identificação é vital para o desenvolvimento de qualquer profissional.

Os professores foram levados a descrever como analisavam sua trajetória pessoal e respostas, como a do professor Lagoa, nos fazem perceber como é importante o processo de reflexão sobre a prática:

Sempre fui tímido, no começo só falava o que era essencial, postava material na plataforma e tirava as dúvidas que me chegavam por email, sempre com uma linguagem direta e impessoal, só falava com a coordenação quando tinha algum problema sério para resolver. Pra mim, trabalhar na EAD era ótimo, não tinha que encarar os alunos e não precisava encara-los face a face. Hoje, eu vejo como eu mudei, aprendi a me relacionar com meus alunos, minha conversa com eles é mais de amigo, tiro as dúvidas, sim, mas também puxo a orelha, falo sobre minha vida, brinco, me sinto mais confortável até em trabalhar. Sou outra pessoa (Professor Lagoa).

Na trajetória descrita de todos os professores colaboradores, percebemos momentos de conflitos, de motivação, de desencantamento, razões que os levaram a ser como são hoje, enfim, eles relataram a forma como cada um foi construindo sua imagem. “Os dilemas, muito antes da prática, já se constituem em um percalço para os professores, que precisam definir os caminhos a serem trilhados em busca da construção da sua própria identidade” (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 134).

Ainda sobre a constituição da identidade dos professores como um processo pessoal e individual Nóvoa (1995, p.138) confirma esse posicionamento dizendo que “[...] a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.

Um dos aspectos que marcam a identidade pessoal do docente são suas características emocionais; nessa profissão de interações humanas, que é totalmente permeada por afetividade, esse é um aspecto que não pode passar despercebido. É o que Hochschild (apud TARDIF, 2014, p. 142) denomina de *emotional labor* e

requer um trabalho além das capacidades físicas e mentais, pois exige um grande investimento afetivo do trabalhador. Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de uma certa maneira, um instrumento do trabalho.

Essas características emocionais se expressam na forma de se relacionar, estão representadas na maneira como o profissional se coloca diante de seus

alunos e nas suas interações cotidianas, que na EAD constituem grandes desafios para o professor tutor.

5.3 Desafios e dilemas da prática docente em EAD

Os profissionais que se dedicam à prática pedagógica em EAD se colocam permanentemente diante de conflitos e dilemas trazidos pela própria prática docente. Esses conflitos são de diversas naturezas; surgem do confronto entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial, na experiência na educação presencial e nas realidades encontradas e vividas no contexto da EAD.

Certamente, “exige-se mais do tutor do que de cem professores convencionais” (SÁ, 1998, p. 46), no entanto não se tem verificado, na prática e na experiência, que esses professores recebam formação necessária para atender as exigências que lhes são impostas. Esse é um dos desafios que o professor tutor encontra na EAD.

Os professores narraram sobre seus sentimentos de medo e de insegurança na docência e percebemos, nessas falas, um pouco dos sentidos por eles produzidos. Quanto ao seu trabalho, o professor Rio afirmou “não ter controle do tempo que o aluno dedica a sua matéria, no regular, pelo menos no dia da aula, ele ‘teoricamente’ está disponível para tal atividade, isso me causa muita insegurança, não perceber o quanto o aluno está envolvido”.

O professor Açude descreve muito bem como se sente:

Não posso estar o tempo inteiro *on line*, disponível para meus alunos, tenho outras atribuições, tenho medo de não atender as expectativas e as necessidades deles, sinto que eles precisam muito de um acompanhamento melhor, mas não sei como oferecer isso. Faço o que posso, mas sinto que não é o suficiente. Me coloco no lugar deles e imagino que não é fácil, muitos trabalham, são pais e mães de família que estão se esforçando para ter um estudo; queria poder estar mais próximo deles.

As dificuldades relatadas, em sua maioria, dizem respeito à interação entre professores e alunos e podemos supor que as tecnologias não estão facilitando esse processo de aproximação entre eles.

Fica claro que mesmo sendo um trabalho pedagógico mediado por computadores, a interação e o relacionamento pessoal com os alunos é umas das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, o sentido pedagógico do trabalho dos professores tutores, como diz Libâneo (2011, p. 67):

Entretanto, descaracterizar o sentido da aprendizagem escolar em decorrência da presença das inovações tecnológicas é obviamente um equívoco. O valor da aprendizagem escolar está, precisamente, em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais que supõem a relação docente.

Outra dificuldade bastante citada foi o desenvolvimento de atividades extras ligadas ao ensino. O professor Lago relata que

Tem muitas ideias para desenvolver com seus alunos, muitos projetos, mas sente muita dificuldade em aplicá-los. Além da distância e da falta de tempo, que a maioria dos alunos alega, sinto pouco envolvimento tanto dos alunos quanto da equipe em si. Isso me entristece muito. Trabalho com projetos no ensino presencial e vejo como os alunos se desenvolvem melhor com esse tipo de trabalho, mas na EAD eu não consigo fazer o mesmo trabalho, fazer como eu gostaria, sabe?

É difícil apontar em que medida essas dificuldades estão baseadas na falta de preparo para a docência, por parte desses professores ou no próprio sistema organizacional de ensino do IFPI. Certamente deve ser dos dois lados.

Na fala do professor Mar, quando ele comenta que “mesmo dominando o uso das máquinas, sinto dificuldade em usá-las de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem” evidenciamos que a diferença entre desenvolver um trabalho ‘com’ computadores e desenvolver um trabalho ‘por meio’ de computadores, é sim percebida e sentida pelos professores.

Somente se o tutor tiver formação adequada, estará apto a entender, melhorar, enriquecer e aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino no âmbito de um determinado projeto (LITWIN, 2001), formação essa que deve estar de acordo com os pressupostos descritos anteriormente para a formação docente. São cursos isolados de curta direção, elaborados sem conexão com a prática diária dos professores e que, por isso, não atendem a suas necessidades.

As questões e problemas educativos provocados aos professores exigem da sua parte atuações e respostas em vários níveis. Os dilemas práticos dos professores, segundo Zabalza (2003), fazem parte da vida cotidiana nas salas de aula e provocam desafios para a profissão. Esses problemas constituem a prática docente, fazem parte dela e podem se constituir em espaços de aprendizagem profissional, se forem bem geridos e oferecidas boas oportunidades para reflexão e trocas de experiência entre os pares partindo dos próprios problemas vivenciados pela equipe.

É preciso que os profissionais sejam ouvidos em relação a esses problemas; os chamados “dilemas da prática” precisam ser detalhadamente conhecidos, para que extrapolem o conceito das generalizações e abstrações para conduzir melhor as reflexões sobre os dilemas mais recorrentes nos discursos dos professores tutores e para que sejam discutidas as melhores soluções para o problema.

Para tanto, é fundamental que toda a equipe que constitui a gestão dos cursos de EAD, entre professores (tutores, formadores, conteudistas) e demais membros criem “uma rede de comunicação aberta entre os participantes, promovendo a socialização das ideias e permitindo a construção coletiva de saberes em comum” (MILL, 2010, p. 102). Para isso, ele precisa estar atento às colaborações dos alunos e de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, levando-os a novas interpretações, reflexões e participações.

As dificuldades e os dilemas encontrados na EAD podem não ser os mesmos da educação presencial, mas Litwin (2001) destaca que quem é um bom docente será também um bom tutor, porque suas bases e suas concepções se adequam ao ensino realizado em qualquer sistema de ensino. Um bom docente “cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste o seu ensino” (LITWIN, 2001, p. 99).

Os professores demonstraram envolvimento e comprometimento com seus trabalhos docentes, “[...] sempre procurando formas alternativas de chegar até o estudante. Criando grupos de estudos em redes sociais e até mesmo através de encontros presenciais”. É a fala do professor Lago que demonstra isso, mas um profissional não se faz apenas de boa vontade e de comprometimento, não se trata de um sacerdócio, é uma profissão.

São muitas as expectativas sobre o professor; é preciso que ele seja um profissional responsável com seu trabalho, mas também que tenha o entendimento em algumas outras áreas de conhecimento.

Espera-se do professor uma atuação técnica, ligada ao desenho dos cursos e a sua avaliação; uma atividade orientadora, capaz de estimular, motivar e ajudar o aluno, além de estimulá-lo à responsabilidade e à autonomia; um comportamento facilitador do êxito e não meramente controlador e sancionador da aprendizagem alcançada, e a utilização

eficaz de todos os meios para a informação e o ensino (SEBASTIÁN RAMOS, 1990, p. 31).

O que urge é que os professores sejam formados e capacitados com vistas à superação dos desafios e reflexão sobre e na prática, para que os desafios não se tornem problemas intransponíveis e impeçam um bom desenvolvimento profissional.

Questionamentos sobre que tipo de profissional se faz necessário na sociedade moderna e sobre qual a formação devida para esse novo professor são levantados e discutidos cada vez com mais propriedade, como defende Imbernón (2010. p. 34):

Nas próximas décadas a profissão docente deverá se desenvolver em uma sociedade de mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. Isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural e de outros elementos que até o momento não pertenciam à profissão, como intercâmbios internacionais, as relações com a comunidade, as relações com a assistência social etc.

Frente a todos os desafios impostos à educação e diretamente aos professores, no atual contexto social, o professor deve assumir uma nova postura perante sua atividade de educador, ultrapassando a concepção de reprodução técnica dos conhecimentos. Para Behrens (2005, p. 55), “a produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação”.

No entanto, é preciso que sejam criados e desenvolvidos meios e que se favoreça o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é que propomos a sala de professores virtual, como um instrumento que proporcione a formação docente de professores tutores em serviço. No próximo capítulo, é o que iremos conhecer.

6 APRESENTANDO A SALA DE PROFESSORES VIRTUAL NO MOODLE - Produto final da pesquisa

Como exigência de todo mestrado profissional, ao final do estudo, todos os mestrandos devem apresentar um produto, que consista de um material de relevância social e acadêmica, desenvolvido com base nos resultados obtidos na pesquisa, e que poderá ser aplicado por qualquer instituição de ensino.

Como o desenvolvimento do presente estudo, baseou-se na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional de professores tutores, para atender as necessidades e os problemas detectados com as investigações, propomos uma “Sala do Professor” que se apresenta como uma sala virtual exclusiva para professores e equipe pedagógica de cada curso, situada dentro do próprio ambiente virtual de aprendizagem, no caso do IFPI, o Moodle.

A motivação inicial para o desenvolvimento do ambiente se deu da necessidade percebida de maior entrosamento entre os sujeitos que compõem a equipe de EAD, partindo desse ponto fundamental, que é a interação, pensamos em desenvolver um espaço onde os professores pudessem se relacionar entre si, compartilhar suas experiências de vida docente, suas rotinas, seus problemas com alunos, e ainda pudessem se informar e se formar sobre assuntos relevantes da sua área profissional.

Importamos essa ideia do ensino presencial, onde é comum nas escolas, a existência de um espaço reservado para os professores, geralmente chamada de Sala do Professor, ou de Espaço de Convivência, onde os professores se reúnem entre os intervalos das aulas, trocam uma conversa, contam piadas, debatem assuntos, tomam um cafezinho, descansam por alguns minutos, descontraem, guardam seus materiais, entre outras coisas.

Esse ambiente social, pode não parecer, mas é muito importante, tanto para aproximação, criação de laços de afetividade e empatia entre os sujeitos, como também para formação e desenvolvimento profissional docente. A qualidade do ensino está ligada a inúmeros fatores, muitos desses fatores nem sempre podem ser mensurados ou comprovados por meios científicos, o clima de amizade e companheirismo criado no ambiente escolar, certamente é um desses fatores.

Sentimos falta de um ambiente assim na EAD, onde os professores pudessem se socializar e se aproximar mais. Notamos que as redes sociais estão presentes em nossas rotinas, com toda sua força, aproximando pessoas separadas pela distância, como um ambiente de compartilhamento de

experiências de vidas, até de privacidades, unindo pessoais com afinidades e nos mostrando diferentes percepções sobre os mesmo acontecimentos. Por que não levar a parte positiva dessa cultura para a organização do trabalho docente em EAD?

Esperamos, com essa sala, proporcionar um espaço onde os professores possam interagir melhor uns com os outros, e com a equipe em geral que constitui o ensino a distância, possam trocar experiências pessoais e profissionais, e informações relevantes sobre seu trabalho.

A “Sala Virtual do Professor” é pensada como um ambiente virtual, com características de rede social, contendo mural de informações, chats, repositório de material didático, planos de ensino, material formativo e informativo tanto sobre a rotina da instituição, quanto sobre competências e habilidades para atuação na EAD, seria também um tipo de repositório onde os professores compartilham os materiais usados nas suas aulas, como planos de ensino e materiais didáticos diversos.

Ao ter acesso à sala de professores, o tutor terá também, a oportunidade de vivenciar uma experiência como aluno dentro do próprio ambiente onde ele é professor, essa nova perspectiva pode contribuir com sua prática, no sentido de que ele passa a viver a experiência de ensino-aprendizagem em EAD do ponto de vista do aluno.

Como diz Tardif (2011) muito do aprendizado que o professor tem consigo sobre a profissão foi construído com sua experiência enquanto aluno, então acreditamos que colocar o professor na posição de aluno para que ele vivencie, na mesma plataforma em que atua como professor, as experiências só que como discente, pode ser muito vantajoso no sentido de aperfeiçoamento da prática docente.

Além da possibilidade de participar ativamente de uma formação permanente, por meio da leitura de materiais importantes que a prática e os saberes docentes disponibilizados na página.

O compartilhamento de materiais didáticos usados nas aulas entre os professores da instituição também é uma oportunidade de troca muito enriquecedora.

Isso é fundamental, pois essa capacidade de se refazer a todo momento é segundo Behrens (1996, p. 79-80)

O mundo moderno não autoriza um profissional a ter sucesso e competência, se não for um investigador/pesquisador permanente na sua área. Assim, os conteúdos transmitidos nas universidades não são suficientes para a vida profissional dos estudantes. A proposta de aprender a aprender abre a visão de que a educação não tem fim, renova-se dia a dia e avança rapidamente numa sociedade moderna, provocando um processo ininterrupto de atualização. A instrumentalização do 'aprender a aprender' acompanha o profissional e abre caminho para acessar a universalização da conquista da ciência e das técnicas.

Atualmente a sala se apresenta como mostra a figura 01, contendo as seguintes ferramentas: Mural de Informações, Sala do Cafezinho, Repositório de Material Didático, Formação Docente, Histórias e Memórias e Planos de Ensino.

Figura 1- Print da tela inicial da Sala do Professor no ambiente Moodle



Fonte: <http://162.243.44.232/moodle/course/view.php?id=7069>

Figura 2- Print da tela inicial da Sala do Professor no ambiente Moodle

Envio de planos de ensino
Neste espaço você deve postar o plano de ensino semestral da sua disciplina.

 Envio do Plano de Ensino 2016.2

Formação Docente
Espaço para formação de professores: aqui serão disponibilizados cursos de capacitação docente e fontes diversas de leitura sobre trabalho e saberes docentes (artigos científicos, dissertações, teses)

 Avaliação da aprendizagem

Histórias e memórias
Espaço onde os professores podem descrever suas rotinas de trabalho, suas dificuldades diárias, suas histórias de vida e profissionais.
Comente sobre sua versão da educação a distância. O espaço pode ser utilizado como uma rede social onde diariamente posta-se fotos, frases que fazem sentido com o que estão vivendo no momento. Os colegas podem comentar e até curtir, vivenciando as histórias uns dos outros.

Fonte: <http://162.243.44.232/moodle/course/view.php?id=7069>

No Quadro 2, cada uma dessas ferramentas será descrita e justificada, por meio de um quadro elaborado pela autora, na tentativa de facilitar a compreensão da intencionalidade de cada uma delas.

Quadro 2 – Descrição das ferramentas da Sala Virtual de Professores

FERRAMENTA	DESCRIÇÃO
Mural de Informações	Espaço para recadinhos, informações da coordenação, avisos em geral, notícias e divulgação.
Sala do Cafezinho	Nesse <i>chat</i> espera-se que seja um espaço de relacionamento, e de descontração, onde os professores se sentiriam a vontade inclusive para bater um papo informal com os colegas. Assim também saberiam como se sentem os alunos na hora que são cobrados pela participação nos chats na plataforma.
Repositório de Material Didático	Espaço para compartilhamento de materiais didáticos produzidos e usados nas aulas. Ou mesmo compartilhamento de materiais obtidos na <i>internet</i> , sobre temas de relevância para o curso.
Formação Docente	Espaço onde são disponibilizados cursos de capacitação docente e fontes diversas de leitura sobre trabalho e saberes docentes (artigos científicos, dissertações, teses)
Histórias e Memórias	Espaço onde os professores teriam a oportunidade de descrever suas rotinas de trabalho, suas dificuldades diárias, suas histórias de vida e profissionais. Onde pudessem contar sua versão da educação a distância. Como numa rede social onde diariamente postaria fotos, frases que fizessem sentido com o que estão vivendo no

	momento. Onde os colegas poderão comentar e até curtir, de ver nas histórias uns dos outros.
Planos de Ensino	Nesse espaço os planos de ensino de cada disciplina do curso seriam compartilhados, entre os professores.

7 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

No momento final da elaboração deste relatório de pesquisa, estamos ainda mais convencidos, da importância de estudos sobre a prática, a formação e o desenvolvimento profissional de professores que atuam na modalidade a distância. Principalmente da importância que pesquisas na área da educação privilegiem as percepções pessoais dos professores sobre o ensino e as práticas pedagógicas. A análise do conhecimento teórico articulado às análises dos dados, enfatizou o quanto esse debate se faz urgente no cenário da educação a distância.

Com o advento da *internet*, essa modalidade de ensino vem crescendo e se desenvolvendo muito no Brasil e no Piauí, criando novos ambientes de aprendizagem, com recursos e estratégias alternativas aos tradicionalmente usados no ensino presencial. De fato, as mudanças não dizem respeito apenas aos recursos pedagógicos usados no ensino; as transformações ocorrem também no âmbito social, no modo de pensar, de sentir e de se comunicar entre os indivíduos e, com isso, altera-se diretamente o processo de construção do conhecimento dentro e fora das escolas.

Assim, os esforços empreendidos neste estudo colocam, como centro das discussões, a prática e a formação pedagógica dos professores que atuam na EAD, no intuito de compreender os sentidos e significados que esses sujeitos produzem sobre seu próprio trabalho e formação. Entendemos que a percepção que reconhece o professor como sujeito de suas próprias ações, contribui para a reformulação de políticas e teorias que não condizem coerentemente com a realidade dos professores.

Examinando as narrativas produzidas pelos professores, percebemos suas representações pessoais e compartilhadas sobre o trabalho que realizam na EAD, podemos inferir, em alguma medida, por exemplo, que esses professores se sentem limitados em suas atribuições e isso reflete muito negativamente na entrega e na doação pessoal ao trabalho realizado.

E, mesmo tendo se tratado de um número reduzido de colaboradores da pesquisa (em relação ao número total de tutores do IFPI), acreditamos que esse pode ser um sentimento coletivo, nutrido por outros tantos professores de EAD, como afirma Meyer e Paraíso (2014, p. 181)

Uma vez que mostra como um número pequeno de sujeitos sente-se autorizado a dizer sobre, descrever e caracterizar diferentes grupos culturais, toma para si o poder não só de dizer, mas de pensar, fazer e decidir, amparado pelo *status* institucional ou como especialista [...]. esses dizeres tornam-se hegemônicos e representativos das formas de dizer do outro.

Na impossibilidade de conseguir percepções pessoais de um grande número de professores, assumimos o risco de trabalhar com poucos professores, mas assim alcançar o objetivo de compreender uma parte da dinâmica da constituição histórica da vida dos colaboradores da pesquisa, os sentidos e sensibilidades produzidas ao longo do caminho que estão percorrendo para se tornarem professores de EAD.

Inicialmente sabíamos que as histórias de vida profissionais desses sujeitos vinham permeadas de histórias familiares, de problemas extraescolares como doenças, problemas financeiros, relações interpessoais, entre outras situações que foram descritas, tudo isso era previsto. A final, já sabíamos, que as histórias pessoais, em muitos momentos, se fundem com as histórias profissionais. O que não estava previsto, era o não saber o que fazer com esses dados que me, imobilizaram por um longo período.

Só depois de muita leitura e releitura do material, é que foram surgindo possibilidades de organização dos dados em categorias, a medida que orientações foram acontecendo, e a medida que os estudos e pesquisas em metodologias qualitativas forem se aprofundando.

Constatamos logo inicialmente que muitos professores tutores iniciaram suas experiências como docentes em turmas presenciais, fato que certamente os levam a uma situação de conflito entre as práticas que costumeiramente

realizavam e as atividades docentes na EAD. Esta mudança proporciona uma ressignificação e uma reconstrução das concepções antes vivenciadas.

Vimos também, que outra parte dos professores deu início em sua carreira docente já na EAD, mas que ainda assim sentiram certo estranhamento pelo fato de terem aprendido como ser professor, ao longo de sua experiência como discente, por meio de professores presenciais.

Concluimos que a EAD não pode ser mais reduzida a uma modalidade de ensino baseada no uso das tecnologias; ele deve ser pensada com base nas concepções e princípios que norteiam a educação de maneira mais ampla, num contexto sociocultural, econômico e político. Com essa discussão, os cursos elaborados para ser desenvolvidos por meio do ensino a distância deve está estruturado com base em estudos e pesquisas científicas já consolidadas e elaborados para a educação, e que favoreçam o ensino e a aprendizagem colaborativa e solidária.

Ao professor dessa modalidade de ensino, deve-se assegurar o desenvolvimento de suas atividades de forma autônoma (não só o aluno de EAD deve ser autônomo, o professor também deve), em um meio que favoreça sua liberdade e sua formação em serviço. Favorecendo meios que os orientem para um desenvolvimento profissional crítico-reflexivo, tendo em vista a construção de sua identidade profissional. O desenvolvimento profissional também passa por uma maior valorização dos professores tutores, com salários e condições de trabalho mais dignos.

No que se refere ao trabalho que esses profissionais vem desempenhando, percebemos com os relatos dos interlocutores, que ainda é um trabalho fragmentado baseado, na sua maior parte, em atividades mecânicas que impossibilitam ao professor a atuar de forma mais intuitiva e personalizada de acordo com a turma ou com as atividades que se pretenda realizar. Percebemos também que ainda falta muita integração e trabalho em equipe por parte de todos os sujeitos que atuam no curso de Informática para Internet; muitos professores trabalham de forma isolada sem o entrosamento o diálogo e a colaboração necessários com os demais membros que fazem o curso.

Os sentidos e significados dos professores sobre a docência e sobre o ensino revelam suas concepções sobre a docência em EAD como uma atividade

social e compartilhada que visa à aprendizagem. Percebemos claramente a necessidade de troca de experiências e da maior interatividade entre os sujeitos. “A necessidade de interação entre professor e aluno na EAD é bem complexa e vai além de uma simples comunicação sobre o conteúdo, pois precisa estar aliada à efetividade e à motivação para autonomia” (FARIA;LOPES, 2014, p. 74)..

Mesmo que não claramente explícito na fala dos professores, interpretamos suas concepções sobre desenvolvimento profissional, como uma trajetória ao mesmo tempo individual e coletiva, permeada de conhecimentos, valores e culturas diferentes, sempre baseado no pressuposto da interação, da comunicação e de encontros (presenciais ou virtuais). Mas também permeada de incertezas, de dificuldades e não se reduzindo a questões instrumentais e de uso de tecnologias.

Neste sentido, o ensino na modalidade a distância, assim como na modalidade presencial, é compreendido a partir das relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo (professores-alunos-equipe gestora).

Na concepção dos colaboradores, o trabalho pedagógico na EAD, se mostra em sua complexidade e dificuldade quando entendido como uma atividade de diálogo, de colaboração e de interação. Para tanto, o professor precisa de uma formação bem consistente baseada na relação teoria e prática, onde os saberes pertinentes à prática mais crítica e reflexiva são elaborados e aprendidos rotineiramente.

Os olhares dos professores sobre seus próprios trabalhos revelam um entendimento de que a prática na EAD é uma prática coletiva, onde os sujeitos (professores formadores, professores tutores, professores conteudistas) dividem o mesmo espaço do ato educativo, por isso a necessidade de uma ação compartilhada e interativa. Embora em alguns momentos transpareça a ideia de uma ação fragmentada, dividida entre os professores conteudistas (elabora o material impresso), e os tutores (o tutor a distância acompanha os alunos na plataforma e o tutor presencial acompanha os alunos nos atividades realizadas nos polo), configurando-se uma divisão de trabalho entre o pensar e o agir.

A figura do tutor é peça fundamental e indispensável na maioria dos programas de EAD, inclusive no IFPI, é o tutor que dá vida à prática pedagógica na modalidade a distância, responsável para estimular, motivar e contribuir para

organização das atividades acadêmicas e para a aprendizagem dos alunos. Sendo um dos elementos principais para mudanças no processo educativo, nesta concepção de prática, não podemos conceber esse sujeito como um não docente.

O professor de EAD, no contexto da prática, está permanentemente construindo a sua identidade, por meio de modelo pedagógico pessoal e personalizado de conduzir sua ação docente. Neste sentido, no processo de construção do ser professor, os sujeitos buscam ajustar suas ações de forma consciente às situações que estão sendo confrontados. Assim, os colaboradores se encontram num processo de apropriação desse novo ser, ressignificando sua noção de tempo e de espaço, de diálogo, de interação e da relação pedagógica mediada por dispositivos tecnológicos.

As histórias descritas pelos professores nos fazer comprovar que a ressignificação do ser professor ocorre cotidianamente na prática, no contexto das experiências, vivenciando suas dúvidas e seus conflitos e recorrendo aos seus saberes construídos ao longo das suas histórias pessoais e profissionais. Então quanto mais o professor se percebe como ser inacabado, mais ele está aberto ao processo de constante mutação.

Procuramos abordar as questões da prática, da formação e do desenvolvimento profissional, da forma mais articulada e ética possível, sempre procurando evidenciar as características pessoais e sociais envolvidas nesses processos que não são, de forma alguma, imparciais.

Apresentamos as dificuldades, os anseios e os sentidos e os significados que os professores imprimem em seu trabalho em EAD, sem, no entanto, abordar essa modalidade de ensino como um 'hiato' no cenário maior que é a educação. Trabalhamos as implicações, que a forma como EAD vem sendo organizada no IFPI, acarretam ao trabalho docente.

A nossa perspectiva é que, este estudo, possa contribuir para que cada vez mais as instituições formadoras na modalidade a distância, repensem a docência, o ensino e a prática pedagógica, no sentido de que, "não se trata apenas de preparar tecnicamente para exercer uma função, mas de oferecer uma formação integral para a vida em uma sociedade onde o trabalho é um elemento fundamental, mas não único" (FARIA; LOPES, 2014, p. 73).

No âmbito da EAD-IFPI, acreditamos que este estudo, e o produto desenvolvido a partir dele (Sala Virtual do Professor) possam provocar processos

de discussões sistematizadas e coletivas, proporcionando práticas pedagógicas mais reflexivas e compartilhadas, minimizando o distanciamento entre os professores tutores e a equipe como um todo, sempre considerando a diversidade sociocultural dos alunos.

Compreendemos agora muito mais, nas palavras de Pimenta (2011, p. 55) 'a educação como prática social humana, é fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integralidade, se não na sua dialeticidade' e as consequências dessa constatação para a interpretação e investigação da prática docente.

Pelos resultados do estudo, reafirmamos que são as concepções dos professores que fundamentam as ações, seu agir frente a uma realidade. Deste modo, o professor é entendido como sujeito ativo, que, continuamente, (re)constrói, num meio interativo, sua teoria pessoal de mundo e, assim, (re)constrói sua identidade profissional e sua prática pedagógica.

Assim finalizamos, mesmo que provisoriamente, os olhares conclusivos sobre o estudo empreendido, com a certeza de que, mesmo com limitações, colaboramos para pensar novas questões sobre a prática a formação e os saberes de professores na modalidade a distância, visando fortalecer a reflexão sobre concepções de docência, de ensino e de prática pedagógica, baseada em estudos mais centralizados no professor e em suas percepções.

E considerando-se também a necessidade de formação e preparação permanente e consistente dos professores para a atuação com eficiência nesse sistema de ensino. Já que são muito diversificadas as habilidades (técnicas, didáticas, comunicacionais, conteudistas entre outras) necessárias ao profissional, tanto no que diz respeito aos conteúdos da sua área específica do conhecimento, quanto aos domínios das novas tecnologias da informação e comunicação, como também ao manejo pedagógico do processo ensino aprendizagem, das formas de interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Essas habilidades, conhecimentos e domínios não são inatos, e de forma alguma poderão ser plenamente dominados pelos professores, ao contrário vão sendo aprendidas, elaboradas e refeitas ao longo da vida formativa do professor, na sua própria prática e na superação dos dilemas diários da profissão.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. O papel do memorial na constituição da identidade docente. In: Colóquio sobre questões curriculares, 4 e Colóquio luso-brasileiro, 2, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004.
- ARETIO, L. G. **La educación a distancia**. 2. ed. Barcelona: Ariel, 2002.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BASÍLIO, V. H. A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor / Vanessa Hidd Basílio. Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macedo Mendes. 2010.124f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: _____; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 189-217.
- BEHRENS, M. A. **A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século**. 1996. ...f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.
- _____. O Paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- CANDAU, V. M. et al. (org.) **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. V. M. MOREIRA. A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- CALDEIRA, M.S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, nov. 1995, p. 5-12.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CUNHA, M. I. da, **CONTA-ME AGORA!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., v. 23 n. 1-2, São Paulo, jan./dec., 1997.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto, 2001.
- DEMO, P. Habilidades e competências no século XXI. Porto Alegre: Mediação (2010).
- EMERENCIANO, M. do S. J.; SOUSA, C. A. L. de; FREITAS, Lêda G. de. Ser presença como educador, professor e tutor. **Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 1, n. 1, 2001.
- ERBS, Rita Tatiana Cardoso. **O processo de avaliação na modalidade de Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2004.
- FARIA, A; LOPES, L. F. **Práticas pedagógicas em EAD**. Curitiba: InterSaberes, 2014.
- FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (Org.) **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias da Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001. Trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.
- FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURQUIM, A. S. A tutoria na educação a distância: um estudo sobre o papel de tutores. **Associação brasileira de educação a distância**, Campinas, v. 11, n. 2012, p. 83-100, 2012.
- FURTADO, J. A. P. X. **A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de educar: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico**. 2008.

162 f. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Gestão de pessoas**: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Editora Atlas S/A, 1991.

GONZALEZ, M. A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação a distância. In: GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

JIMENEZ, S. **A educação e a relação teoria-prática**: considerações a partir da centralidade do trabalho. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2003.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas S/A, 1993.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. (trad. João Batista KREUCH) 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. (trad. Lucy Magalhães) 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

LEVY, L. F; GONÇALVES, T. O professor (de matemática) e alguns ensaios sobre sua identidade -The (mathematics) teacher and some essays about his identity. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 16, n. 2, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática na formação de professores**: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. São Paulo: Alínea, 2011.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **O desenvolvimento profissional dos/das professore/as pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. 2003. 207f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (RN), 2003.

LITWIN, E. (Org). **Educação a Distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

LÔBO, S. O. **Os desafios da/na prática pedagógica na educação profissional e tecnológica**: o ser e o fazer do professor-tutor a distância. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MAIA, M., F. M. e S. P. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. **Anais do XI Congresso Internacional de Educação à Distância**. Salvador; Bahia. 2004.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 58-59, 2004.

MARCHAND, L. Características e problemáticas específicas: a formação universitária pela videoconferência. In: ALAVA, Seraphin & colaboradores. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAN, J. M. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

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

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de (Orgs). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MINAYO, S. M. de. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2011.

MOITA, L. P. da. **Co-construção do discurso em sala de aula**: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. Aspectos da lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

MOORE, M. G; KEARSLEY, M. **Educação a distância**: uma visão integrada. [Trad. Roberto Galmam]. São Paulo: Cengage Learning. 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, C. B. M. **Trabalho docente na educação a distância: saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2013.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PERAYA, D. O Ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, Seraphin & colaboradores. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: ressignificando práticas**. Brasília, DF: Liber, 2005.

SÁ, I. **Educação a Distância: processo contínuo de inclusão social**. Fortaleza, CE: CEC, 1998.

SEBASTIÁN, R. A. **Las funciones docentes del profesor de la UNED: programación y evaluación**. Madrid: ICE/UNED, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia e trabalho científico**. 21. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: contingências culturais, experienciais, psicossociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997.

SOARES, R. M. C. **A constituição do ser professor: análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica**. 2012. 220 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

SOUSA, S. B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Vol. 120. São Paulo: Cortez, 2004.

SZYMANSKI, H. L. R. A.; BRANDINI, R. C. **Diálogo e participação: a prática dialógica na família, escola e comunidade**. São Paulo: Editora, (2004).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos professores. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre. ArtMed, n. 27, a. VII, ago./out., 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal Rural do Pernambuco – UFRPE
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenadoria Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância
Mestranda: Claudiney Saraiva Guedes
Orientadora: Iranilson Buriti de Oliveira

Caro professor,

Convido você a participar da minha pesquisa de mestrado, intitulada: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EAD: a formação, os saberes e o desenvolvimento profissional de professores tutores em debate, que está sendo realizada sob orientação do Prof. Dr. Iranilson Buriti, do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia da Educação a Distância da Universidade Federal Rural do Pernambuco.

O presente estudo tem por objetivo geral investigar as práticas que demarcam o fazer pedagógico dos professores tutores do curso técnico em Informática para Internet do IFPI, por meio de dois instrumentos de coleta de dados, a partir das narrativas descritas pelos próprios professores na realização de entrevistas e da elaboração de um memorial.

Nesta pesquisa, a sua colaboração é fundamental e consistirá justamente em participar da entrevista para identificação do perfil dos interlocutores e elaborar um memorial de sua trajetória profissional, a partir de um roteiro que será entregue contendo as questões norteadoras da escrita para facilitar a produção da narrativa. Esta pesquisa tem cunho voluntário, onde lhe será facultada a possibilidade de desistência de participar da pesquisa a qualquer tempo. Em caso de recusa, ressalte-se, não proporcionará prejuízo em relação à pesquisadora, contudo, a sua colaboração seria fundamental para a conclusão da pesquisa.

Cumpra esclarecer que as informações são absolutamente confidenciais, onde está assegurado o sigilo/anonimato dos sujeitos da pesquisa, motivo pelo qual utilizaremos nomes fictícios para tratamento dos dados. Para cada colaborador da pesquisa será entregue uma cópia do presente termo, contendo nome, endereço, contatos da pesquisadora, colocando-se a disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Por fim, agradeço desde já a sua colaboração.

Declaro que concordo em colaborar com a pesquisa.

Professor participante

Claudiney Saraiva Guedes, Mestranda em Gestão e Tecnologia da Educação a Distância da Universidade Federal Rural do Pernambuco. Contato: Rua Thomaz Pearce, Nº 345, Bairro Água Branca. Telefone (89) 9927-9762.
E-mail: claudineyguedes@hotmail.com

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Universidade Federal Rural do Pernambuco

Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia da Educação a Distância

Mestranda: Claudiney Saraiva Guedes

Orientador: Iranilson Buriti de Oliveira

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Título da pesquisa: **INTERAÇÕES HUMANAS E SENSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**: prática pedagógica em EAD e o desenvolvimento profissional de professores tutores

1. DADOS PESSOAIS

Nome:

Email:

Telefone para contato:

VINCULAÇÃO INSTITUCIONAL

() Efetivo () Bolsista () Outro

2. IDADE (ANOS)

Entre 25 e 30 anos () Entre 31 e 35 anos () Entre 36 e 40 anos ()
Entre 41 e 45 anos () Entre 46 e 50 anos () Acima de 51 anos ()

3. DADOS SOBRE FORMAÇÃO

Formação Inicial:

Pós-graduação:

Especialização

Mestrado

Doutorado

Cursos de Capacitação

Você realizou alguma formação específica prévia para atuar nessa modalidade de ensino?

Você se sente seguro profissionalmente para atuar na EAD?

4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Já trabalhou em outras áreas que não na docência?

() sim () não

Atua concomitantemente como professor no ensino presencial e na EAD?

() sim () não

Atua concomitantemente como professor tutor e em outro emprego/função?

sim não

Em qual área você se sente mais à vontade para atuar?

Tempo de experiência no magistério na modalidade presencial:

Tempo de experiência no magistério na modalidade EAD:

Quais atividades você desenvolve no seu dia a dia enquanto professor tutor?

Em alguma dessas atividades você sente dificuldade na realização?

Você pode/se sente a vontade para alterar a forma como é realizada alguma dessas funções?

A sua formação inicial lhe preparou para a docência?

De que maneira você busca superar as dificuldades encontradas?

Você percebe diferenças entre os papéis ocupados pelos professores no ensino regular e o papel do professor na EAD?

Desenvolve atividades acadêmicas articuladas para o ensino, pesquisa e extensão?

pesquisa extensão atividade complementar outras

Para você, quais as habilidades e os conhecimentos básicos necessários que um professor deve ter para atuar na EAD?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL

Universidade Federal Rural do Pernambuco – UFRPE
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenadoria Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância
Mestranda: Claudiney Saraiva Guedes
Orientador: Iranilson Buriti de Oliveira

Prezado(a) Professor(a), por meio do presente instrumento esperamos conduzir e facilitar a escrita do seu memorial. No entanto, sinta-se a vontade para seguir seu próprio roteiro, se assim desejar. O que nos importa é a sua valiosa colaboração no sentido de narrar sobre a sua trajetória de vida e profissional docente.

Esperamos que esse esforço seja também para você um momento prazeroso, enriquecedor.

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

1.2 Quem sou?

1.1 Como profissional docente, que professor eu sou?

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

2.1 Minha formação significou pra mim...

2.2 Assim que me formei, sentia que...

2.3 Depois que me formei fui percebendo que...

3. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:

3.1 Comecei a trabalhar na EAD quando...

3.2 Me tornei professor (a) quando...

3.3 O que mais marcou a minha vivência na fase inicial de exercício da docência como professor de EAD foi...

3.4 As histórias que mais marcaram minha vida profissional foram...

3.5 Fico feliz ao lembrar de ...

3.6 Fico triste ao lembrar...

3.7 Analisando minha trajetória profissional percebo que...

3.8 Minha profissão significa pra mim...

3.9 Minhas perspectivas para o futuro profissional são...

4. A PRÁTICA DOCENTE

4.1 Meu trabalho na EAD é...

4.2 Os fatores (positivos e negativos) que interferem no meu trabalho são...

- 4.3 O que me incomoda, irrita, amedronta, ameaça,...
- 4.4 O que me realiza como professor (a)...
- 4.5 Eu aprendi com minha prática docente que...
- 4.6 Fico feliz com meu trabalho quando...
- 4.7 Ficou triste com meu trabalho quando...
- 4.8 Eu modifico a minha prática docente a partir de...
- 4.9 As minhas reflexões sobre a minha prática docente me fazem....

ANEXOS



Fonte: Dircom



Fonte: Dircom

LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS LEGISLATIVOS - CEDI

LEI Nº 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006

Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

.....
Art. 2º As bolsas previstas no art. 1º desta Lei serão concedidas:

I - até o valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada;

II - até o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem dos professores matriculados nos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério;

III - até o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado; e

**Inciso III com redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007.*

IV - até o valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, para participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

§ 1º O período de duração das bolsas será limitado à duração do curso ou projeto ao qual o professor estiver vinculado, podendo ser por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada, limitados aos seguintes prazos:

I - até 4 (quatro) anos, para curso de formação inicial em nível superior;

II - até 2 (dois) anos, para curso de formação inicial em nível médio; e

III - até 1 (um) ano, para curso de formação continuada e projeto de pesquisa e desenvolvimento.

§ 2º A concessão das bolsas de estudo de que trata esta Lei para professores estaduais e municipais ficará condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações.

Art. 3º As bolsas de que trata o art. 2º desta Lei serão concedidas pelo FNDE diretamente ao beneficiário, por meio de crédito bancário, nos termos de normas expedidas pelo Conselho Deliberativo do FNDE, e mediante a celebração de termo de compromisso em que constem os correspondentes direitos e obrigações.

**LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS LEGISLATIVOS – CEDI**

**Art. 3º com redação dada pela Lei nº 11.507, de 2007.*

Art. 4º As despesas com a execução das ações previstas nesta Lei correrão à conta de dotação orçamentária consignada anualmente ao FNDE, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 5º Serão de acesso público permanente os critérios de seleção e de execução do programa, bem como a relação dos beneficiários e dos respectivos valores das bolsas previstas nesta Lei.

Art. 6º O Poder Executivo regulamentará:

- I - os direitos e obrigações dos beneficiários das bolsas;
- II - as normas para renovação e cancelamento dos benefícios;
- III - a periodicidade mensal para recebimento das bolsas;
- IV - o quantitativo, os valores e a duração das bolsas, de acordo com o curso ou projeto em cada programa;
- V - a avaliação das instituições educacionais responsáveis pelos cursos;
- VI - a avaliação dos bolsistas; e
- VII - a avaliação dos cursos e tutorias.

Art. 7º Os valores de que trata o art. 2º desta Lei deverão ser anualmente atualizados mediante ato do Poder Executivo, observadas as dotações orçamentárias existentes.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad