

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE MOREIRA DOS SANTOS

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Porto Alegre
2012

SIMONE MOREIRA DOS SANTOS

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr. Maria Inês Côrte Vitória

Porto Alegre
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237s Santos, Simone Moreira dos
Saberes docentes na educação a distância no ensino superior. /
Simone Moreira dos Santos. – Porto Alegre, 2012.
197 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação
em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Côrte Vitória

1. Educação. 2. Educação à Distância. 3. Ensino Superior. 4.
Professores - Formação Profissional. I. Vitória, Maria Inês Côrte. II.
Título.

CDD 378.179445

Ficha elaborada pela bibliotecária Anamaria Ferreira CRB 10/1494

SIMONE MOREIRA DOS SANTOS

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 12 de Janeiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr. Maria Inês Côrte Vitória – PUCRS (Orientadora)

Prof.^a Dr. Cleoni Barboza Fernandes – PUCRS

Prof.^a Dr. Helena Sporleder Côrtes – PUCRS

Porto Alegre
2012

Dedico esta dissertação aos Professores que participaram deste estudo, que emprestaram seu olhar sobre o seu fazer docente, para que pudéssemos, juntos, pensar sobre os saberes que mobilizam em suas práticas pedagógicas na Educação a Distância. Meu respeito, minha consideração e admiração.

AGRADECIMENTOS

Concluir um estudo de tamanha complexidade exige muita dedicação, muitas noites em claro, abdicção de programas sociais entre família e amigos, persistência, frustração, mas, sobretudo, um imenso desejo de aprender...revela uma opção de vida...

Nessa trajetória, tive o privilégio de ter muitas pessoas queridas por perto... Meus agradecimentos a estas pessoas especiais...

Aos amores da minha vida...

Meus pais, Antonio e Zenaide, que foram imprescindíveis na construção dos meus valores,

Meu mano, Adriano, e minha cunhada, Márcia,

Meus amigos, minhas amigas e meus familiares,

que estiveram comigo nessa caminhada, apoiaram-me e torceram por mim.

Às pessoas que me acompanharam durante este estudo...

Especialmente, à minha Orientadora, Prof.^a Maria Inês, pelas constantes reflexões e aprendizagens, pela confiança e pelo incentivo. Com seu eterno afeto, conquistou-me, acompanhou e respeitou meu processo de aprendizagem, mas, acima de tudo, apoiou-me e embarcou comigo nesse sonho... Além de orientadora e professora, posso dizer que conheci uma grande amiga... A você, meu carinho, minha admiração e gratidão.

Às Professoras Cleoni Fernandes e Helena Côrtes, pelo carinhoso aceite do convite para fazer parte da banca de defesa e pelas contribuições na banca de qualificação. Minha admiração a vocês, professoras, pela competência profissional, mas, sobretudo, pelo afeto com que educam...

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, com quem tive a grata felicidade de compartilhar dias felizes e aprender muito...

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, pela bolsa concedida no segundo ano de Mestrado, viabilizando esta pesquisa.

À amiga Ana Letícia e ao amigo Ricardo Reuter, que não me deixaram desistir de encarar o Mestrado.

A todos os meus colegas do Mestrado, pela prazerosa convivência e pelos momentos de aprendizagem, em especial, à Katlen, Carol, Nina, Claudia, Bárbara e Carla.

Às amigas e colegas de trabalho, Inajara Ramos, Cristina Ennes, Sandra Difini, Patricia Roveda e Márcia Muller, pelo apoio e pelas prazerosas aprendizagens.

À Luciana Coletti, Valéria Koch Barbosa e Sueli Cabral pelas contribuições durante esse estudo e pelo constante apoio, meu muito obrigada!

Ao Professor Ramon Fernando da Cunha, pelo apoio contínuo, ajudando-me a tornar a oportunidade de cursar o Mestrado uma realidade.

Aos meus colegas de trabalho, que torceram por mim e acompanharam minha caminhada...

À Instituição pesquisada, pela oportunidade de realização deste estudo e pela receptividade.

Aos professores entrevistados, que aceitaram e se disponibilizaram a colaborar com esta pesquisa.

*“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja
ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós
envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para
ensinar, para aprender-e-ensinar”.*
(BRANDÃO, 1986, p. 7).

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar quais saberes são mobilizados pelos docentes ao desenvolverem práticas pedagógicas mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC –, a fim de identificar as demandas em relação ao processo formativo dos professores que atuam na educação a distância – EaD – em uma Instituição de Ensino Superior, comunitária/privada, do estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e, como procedimento técnico, o estudo de caso, cujos instrumentos foram entrevista semiestruturada e análise documental. Os sujeitos entrevistados foram professores que atuam em disciplinas semipresenciais e/ou a distância nos cursos de graduação presencial. Os dados coletados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2010). Não foram estabelecidas categorias *a priori*, assim, em um primeiro momento, procedeu-se a uma análise dos dados levando em conta cada sujeito entrevistado, para, depois, agrupá-los, num esforço de identificar aspectos recorrentes, presentes nas entrevistas, que fossem ao encontro dos objetivos traçados para esta pesquisa, bem como respondessem ao problema e às questões norteadoras. Elencaram-se as seguintes categorias de saberes, tanto os mobilizados nas práticas pedagógicas quanto os saberes que merecem atenção no processo formativo: 1) saberes mobilizados na EaD através de práticas mediadas pela tecnologia, desdobrando-se nas seguintes subcategorias: saberes do conteúdo, da relação teoria e prática e da experiência; saberes relacionais; saberes epistemológicos e didático-pedagógicos; saberes tecnológicos; 2) processo formativo na EaD: trajetórias, saberes mobilizados e necessários à qualificação da ação docente, tendo gerado as subcategorias: trajetórias e desafios na docência em EaD; formação pedagógica e tecnológica. A análise dos dados permitiu observar que os saberes dos professores, na educação a distância, são plurais e conservam saberes da educação presencial, porém incorporando aspectos específicos, o que permite inferir a existência de um paradoxo: ao mesmo tempo em que os saberes estão presentes nas duas modalidades de ensino, apresentam particularidades no que diz respeito à sua mobilização. Isso também revela que os saberes se aproximam pela sua essência e se distanciam pela maneira com que permeiam as práticas pedagógicas. Por fim, constatou-se que o processo de formação docente deve contemplar, tanto na formação inicial quanto na continuada, os saberes epistemológicos e didático-pedagógicos, os saberes relacionais, os saberes da experiência e os tecnológicos, abordando, todavia, temáticas diferenciadas.

Palavras-chave: Saberes docentes mobilizados. Educação a distância e TIC. Processo formativo dos professores.

ABSTRACT

This study intends to examine how knowledge is mobilized by teachers to develop teaching practices mediated by the Information and Communication Technology – ICT – in order to identify the demands on the training process for teachers who work in distance education – Distance Education – in an University – communitarian / private – state of Rio Grande do Sul. Therefore, we used a qualitative research approach, and as a technical procedure, the case study, whose instruments were semi-structured interviews and document analysis. The interviewees were teachers who work in semipresential and / or distance disciplines in undergraduate courses. The data collected were subjected to Bardin's (2010) technique of content analysis. Categories were not *a priori* established, so at first, we proceeded to an analysis of the data taking into account each individual respondent, so that we gathered them in an effort to identify recurring features, present in the interviews, which were to achieve the goals set for this research, as well as to answer to the problem and guiding questions. The following knowledge categories were listed, both deployed on the pedagogical practices and knowledge that deserve attention in the training process: 1) knowledge mobilized through practices in distance education mediated by technology, unfolding in the following subcategories: knowledge of content, relationship between theory and practice, besides experience, relational knowledge, epistemological and pedagogical didactic knowledge; technological knowledge; 2) formation process in distance education: trajectories, mobilized and required knowledge for the qualification of teaching activities, and following subcategories were generated: trajectories and challenges in teaching in distance education, teacher and technological training. The data analysis allowed us to observe that teachers' knowledge in distance education are varied and retain knowledge of classroom education, but incorporating specific aspects, which allows to infer the existence of a paradox: knowledge is present in both types of education at the same time, but presents peculiarities in regard to its mobilization. It also reveals that knowledge mobilized by teachers are approached in its essence and distant according to the way it permeates the teaching practices. Finally, it was found that the process of teacher formation should include in both initial and continuous training the epistemological and didactic teaching knowledge, the relational knowledge, the experience knowledge, the technological knowledge, addressing, however, different themes.

Keywords: Teachers' knowledge mobilized. Distance education and ICT. Teachers' Formative Process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “Sala de Bits”	52
Figura 2 - Relações das concepções epistemológicas e a prática do professor em ambiente virtual de aprendizagem.....	67
Figura 3 - Mapa Conceitual – saberes docentes mobilizados na EaD.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gerações da EaD	27
Quadro 2 - Legislação EaD de 2007 a 2010	33
Quadro 3 - Resultado dos GTs e trabalhos pesquisados – ANPED 2009	35
Quadro 4 - Resultado dos GTs e trabalhos pesquisados – ANPED 2010	36
Quadro 5 - Artigos selecionados – ANPED 2009	36
Quadro 6 - Artigos selecionados – ANPED 2010	37
Quadro 7 - Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos.....	66
Quadro 8 - Sistematização dos saberes expressos pelos professores entrevistados	94
Quadro 9 - Categorias e subcategorias para análise	95
Quadro 10 - Saberes mobilizados na educação presencial x educação a distância	97

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	13
1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: MINHAS RELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO	16
1.2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO À LUZ DE UMA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	20
1.2.1 O objeto e a problemática de pesquisa	20
1.2.2 Objetivos da pesquisa.....	21
1.2.2.1 <i>Objetivo geral</i>	21
1.2.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	21
1.2.3 Questões norteadoras	21
2 HISTÓRICO DA EAD E SUA LEGISLAÇÃO: UM RÁPIDO RESGATE.....	23
2.1 HISTÓRICO DA EAD NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	23
2.2 MODELOS DE EAD EXISTENTES E OS MAIS UTILIZADOS	28
2.3 LEGISLAÇÃO DA EAD	31
3 ESTADO DE CONHECIMENTO: ESTUDOS REALIZADOS ACERCA DOS SABERES DOCENTES PARA A EAD	35
3.1 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	38
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DAS TIC E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	41
4 SABERES DOCENTES NA EAD: A RELAÇÃO ENTRE AS TIC E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	48
4.1 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	48
4.2 SABERES DOCENTES: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	53
5 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E MODELOS PEDAGÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	64
5.1 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E MODELOS PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA DE BECKER.....	64
6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EAD: SABERES EM (RE)CONSTRUÇÃO	70
7 CAMINHO INVESTIGATIVO	79
7.1 MÉTODO DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS.....	80

7.2 CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO.....	84
7.3 SUJEITOS DA PESQUISA	85
7.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	87
7.5 COLETA DE DADOS	88
7.6 ANÁLISE DOS DADOS	90
7.6.1 Análise documental da IES investigada: a EaD e o PPI	91
7.6.2 Entrevistas semiestruturadas	93
8 SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	97
8.1 SABERES MOBILIZADOS NA EAD ATRAVÉS DE PRÁTICAS MEDIADAS PELA TECNOLOGIA	97
8.1.1 Saberes do conteúdo, da relação teoria e prática e da experiência.....	102
8.1.2 Saberes relacionais	108
8.1.3 Saberes epistemológicos e didático-pedagógicos.....	120
8.1.4 Saberes tecnológicos	143
8.2 PROCESSO FORMATIVO NA EAD: TRAJETÓRIAS, SABERES MOBILIZADOS E NECESSÁRIOS À QUALIFICAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE.....	150
8.2.1 Trajetórias e desafios na docência em EaD.....	150
8.2.2 Formação pedagógica e tecnológica.....	162
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CAPÍTULO DEDICADO A REFLEXÕES E PERSPECTIVAS.....	175
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	191
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ...	192
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	194
ANEXOS	196
ANEXO A – ANÁLISE DO PROJETO DE PESQUISA PELA COMISSÃO CIENTÍFICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED – PUCRS.....	197

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Penso no professor que não acredita em educação online e convido-o ao diálogo com esta experiência que considero bem sucedida. Penso no professor que já tem experiência em educação a distância, desejando partilhar e aprender com ele. Penso naquele professor cuja motivação para ministrar um curso pela Internet vem da percepção de que não temos como não enfrentar o desafio inexorável de professorar online, unindo-me a ele na motivação de ousar arriscar (SILVA, 2006, p. 54).

A presente Dissertação de Mestrado está vinculada à Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS - e tem como tema **“Saberes Docentes na Educação a Distância no Ensino Superior”**.

A definição do tema deste estudo surgiu a partir da trajetória da pesquisadora e de sua prática profissional na educação a distância - EaD¹, no que se refere à formação de professores e ao acompanhamento pedagógico, juntamente com uma equipe multidisciplinar, aos docentes que passam a atuar nessa modalidade de ensino. Muitos questionamentos e inquietações foram surgindo. A busca por referenciais que tratassem dos aspectos pedagógicos na EaD sinalizou certa carência de estudos na área, na medida em que essa modalidade de ensino vem crescendo em larga escala, conforme indicam os dados do Censo da Educação Superior². As informações revelam que, em 2002, apenas 25 instituições, no Brasil, ofereciam cursos de graduação a distância, totalizando 46 cursos e 40.714 matrículas. Observamos que, de 2002 a 2010, esses números aumentaram significativamente, pois, em 2010, já eram 135 instituições com oferta nessa modalidade de ensino, 930 cursos e 930.179 matriculados na EaD.

Nessa perspectiva, a relevância do tema justifica-se pela crescente demanda e oferta de educação³ a distância, principalmente, no âmbito universitário, sendo necessário qualificar as práticas docentes para essa modalidade, uma vez que grande parte desses professores

¹ EAD – Educação a Distância: “processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 2002). Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 26 set. 2011. Acesso em: 19 nov. 2011.

² Censo da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

³ “Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade”, é contribuir para modificar a sociedade (MORAN, 2001, p. 12). Assim, adotamos, neste estudo, o conceito de educação ao tratarmos de educação a distância, entendendo que esse é um conceito mais amplo, que vai além de ensinar. No entanto, para fins de tornar o texto menos repetitivo, os dois termos serão utilizados, ao longo da discussão, com esse sentido mais amplo.

realizou sua formação acadêmica no ensino presencial. Assim, podemos inferir que não basta avançar na oferta de cursos na modalidade a distância, é necessário refletir sobre a prática docente e pensar a formação continuada dos professores, buscando primar por uma educação de qualidade e que promova a construção do conhecimento.

Além disso, com base no estado de conhecimento realizado no *site* da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação -, buscando os trabalhos apresentados na 32ª Reunião Anual de 2009 e na 33ª Reunião Anual de 2010, a fim de verificar o que a comunidade científica publicou sobre os saberes docentes para a construção de práticas mediadas pelas TIC na EaD e como esse tema tem sido trabalhado na formação continuada de professores universitários, podemos constatar que os achados apontam para a pesquisa crescente sobre educação a distância, porém com predomínio de estudos voltados à formação continuada de professores de forma aligeirada e descontextualizada das questões pedagógicas, centrada nas questões técnicas.

Cabe destacar que a modalidade de educação a distância – EaD – existe há mais de um século e, nos últimos tempos, tem avançado de forma muito rápida. Teve seu início em 1880, período caracterizado como geração textual, em que o ensino ocorria por correspondência. A partir de 1960 até 1980, surgiu a geração analógica, através das universidades abertas. O ensino dava-se pela instrução por correspondência e a forma de acesso ao material ocorria por meio do rádio, da televisão e de videoteipes. A partir da década de 90, nasceu a geração digital, marcada pelo uso do computador e de recursos multimídia, como videoconferência, discussões em *chats*, fóruns e listas.

Diante desse contexto, a partir de toda essa evolução, com as mudanças da sociedade contemporânea e, principalmente, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, o problema central deste estudo é pesquisar quais saberes são mobilizados pelos docentes, ao desenvolverem práticas pedagógicas mediadas pelas TIC, na educação a distância.

O estudo foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior comunitária/privada, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Entrevistamos professores que atuam na educação a distância, com o objetivo de analisar quais saberes docentes são mobilizados na EaD, a fim de compreender as demandas em relação ao processo formativo dos professores no contexto investigado. Buscamos ainda: identificar os saberes docentes que permeiam as práticas na educação a distância no contexto investigado; analisar os saberes docentes que estão presentes nas práticas pedagógicas que utilizam as TIC na educação a distância, identificando as aproximações e/ou os distanciamentos entre os saberes mobilizados pelos professores e a

teoria estudada; e, por fim, pretendemos também identificar as demandas de formação expressas pelos professores, considerando os saberes mobilizados e necessários para a qualificação da ação docente na EaD.

Cabe aqui salientar que a presente pesquisa entende saberes mobilizados como os saberes que são “movimentados” e utilizados pelos professores nos processos de ensino e aprendizagem. Essa expressão é utilizada por Tardif (2003) em seus estudos sobre os saberes docentes. Destaca que: “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2003, p. 21).

Este estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa de pesquisa. Em relação aos procedimentos técnicos, adotamos o estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de dados são: análise documental e entrevista semiestruturada, realizada com professores que atuam na EaD. Os dados serão analisados através da técnica de análise de conteúdo.

Assim, esta pesquisa inicia com uma releitura da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, no intuito de atribuir significado ao objeto de estudo, apresentando, em seguida, o problema a ser investigado, os objetivos propostos, bem como as questões norteadoras. Na sequência, no capítulo dois, apresentamos um breve histórico sobre a educação a distância no cenário brasileiro, sua legislação e seus modelos. No terceiro capítulo, trazemos os achados da pesquisa realizada no *site* da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, na 32^a e na 33^a Reunião Anual sobre os estudos realizados acerca dos saberes docentes para a EaD.

No capítulo seguinte, abordamos o referencial teórico buscado para subsidiar, através da literatura, o tema central deste estudo. Encontra seu principal aporte sobre os saberes docentes em Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif e Clermont Gauthier *et al.* seguidos de autores como António Nóvoa, Regina Prandini e Miguel Arroyo, dentre outros, que discutem sobre a formação docente e o ofício de ser professor. Citamos teóricos que abordam a inserção das tecnologias da informação e comunicação na educação, como é o caso de José Manuel Moran, um autor bastante conhecido na área de EaD no Brasil. Também subsidiam esta pesquisa autores expoentes e que transitam por diversas áreas da educação, como Maria Isabel da Cunha e Paulo Freire.

Além das questões destacadas, permeiam as discussões as concepções epistemológicas e os modelos pedagógicos, com base em Fernando Becker, que passa a integrar o quinto capítulo, buscando estabelecer relações com a EaD, visto que as referidas concepções e os modelos estão intimamente relacionados às práticas e aos saberes docentes. O sexto capítulo, por sua vez, traz uma discussão sobre a formação de professores para a

educação a distância. Já o capítulo sete apresenta o caminho investigativo percorrido para a realização da pesquisa, encaminhando para o oitavo capítulo, que apresenta a discussão dos resultados. Depois, apresentamos as considerações finais, perspectivas e considerações acerca do presente estudo.

Dessa forma, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com a área, proporcionando momentos de reflexão sobre os saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas mediadas pelas TIC na EaD, além de despertar novos questionamentos.

1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: MINHAS RELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

Sabemos que nenhuma pesquisa nasce do nada, ela é sempre motivada por alguma inquietação, algum interesse profissional ou pessoal. Assim, com o objetivo de atribuir significado ao objeto deste estudo, passo a relatar a minha trajetória acadêmica e profissional e seu reflexo na busca desta pesquisa.

Professora, pedagoga, orientadora educacional, pedagoga empresarial e psicopedagoga – escolhas que, em si, expressam uma trajetória de treze anos e que, em sua essência, nada têm de aleatório, pois obedecem à lógica que me representa frente ao mundo e às ideias que postulo, as quais se constituem a partir de múltiplos saberes. Reconstruir uma história, distinguindo o essencial do acessório, não é tarefa fácil. Desafiada por esse processo, descrevo, a seguir, minhas experiências, contextualizadas na trajetória acadêmica e profissional até o presente momento, a fim de atribuir significado aos questionamentos que me conduziram ao objeto deste estudo.

A formação, no Ensino Médio, em Processamento de Dados e, posteriormente, em Magistério, a graduação em Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional e Pedagogia Empresarial, a pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional, essas últimas pela Universidade Feevale, bem como as práticas extensionistas, sintetizam uma caminhada acadêmica percorrida ao longo dos últimos anos.

Iniciei minha formação na área da educação em 1997, após o Ensino Médio, quando decidi realizar um sonho: fazer o Curso de Magistério. Inscrevi-me em um projeto, chamado Aprender Fazendo – AFA –, pela Secretaria Municipal de Educação – SMED – de Novo Hamburgo, para o qual fui contemplada com uma bolsa de estudos. Assim, em um turno, eu estudava e, em outro, atuava em uma escola de grande porte, realizando serviços de secretaria

e substituindo professores do Ensino Fundamental. A participação nesse projeto proporcionou-me uma experiência muito significativa, uma vez que vivenciei, no dia a dia, as situações mais diversas de ensino e aprendizagem estudadas no curso de Magistério.

Realizei o estágio do curso em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, uma experiência permeada por momentos de ansiedade, de alegrias e descobertas. Foi quando construí meus primeiros conhecimentos científicos sobre educação, o que me despertou o desejo de buscar um maior aprofundamento teórico na área. Em 1999, prossegui meus estudos na área educacional. Ingressei no Curso de Pedagogia, concluído em 2005, vivenciando várias práticas de ensino e estágios curriculares relacionados, principalmente, à Orientação Educacional e à Pedagogia Empresarial, seus processos pedagógicos e de gestão. Isso me fez ingressar no universo da educação de forma bastante intensa.

Fiz também um estágio de dois anos em Núcleos Extraclasse e na Casa Abrigo de Crianças, desenvolvendo um trabalho pedagógico e social, e participei, como voluntária, do Projeto MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - de 1999 a 2002, atuando como Apoiadora Pedagógica em quatro turmas, envolvida com a supervisão e a orientação de educandos e educadores, bem como com a formação pedagógica dos docentes. Com isso, já iniciava a minha atuação no processo de formação de professores e, gradativamente, esse desafio me suscitava uma série de inquietações e reflexões.

Em 2002, aceitei o desafio de trabalhar na Universidade Feevale. Atuei durante seis anos na Pró-reitoria de Ensino, no assessoramento à organização curricular dos Cursos de Graduação e Pós-graduação *Lato Sensu* para adequação à legislação de ensino vigente, exercendo também outras atividades no âmbito pedagógico. Além disso, auxiliei no processo de Avaliação Institucional interna, em suas diferentes dimensões, fui Pesquisadora Institucional e realizei acompanhamento aos Institutos Acadêmicos das diferentes áreas, no que se refere aos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos pelo Ministério da Educação. Também tive a oportunidade de acompanhar as formações pedagógicas oferecidas ao corpo docente, por estar vinculada à Pró-reitoria de Ensino, responsável pelo processo de implantação do Programa de Pedagogia Universitária na instituição. Participei de diversas atividades de formação continuada dos docentes, experienciando situações diversas, acompanhando os depoimentos, as angústias, as vitórias e as dificuldades vivenciadas por eles, assessorando no planejamento de estratégias, enfim, pude ter uma ampla visão acerca da docência no ensino superior.

Durante a graduação, nos estágios e no meu percurso profissional, deparei-me com questões referentes à formação dos professores, dentre elas, as dificuldades pedagógicas em

lidar com a heterogeneidade, a diversidade da sala de aula e as diferentes necessidades dos alunos, uma vez que cada um possui seu próprio ritmo e sua modalidade de aprendizagem.

Ao concluir a graduação, refletindo sobre as lacunas na formação dos professores, as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por crianças, jovens e adultos, dentre outros aspectos, optei por dar continuidade aos meus estudos, direcionando meu olhar, mais especificamente, aos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem entre os sujeitos em diferentes tempos e espaços. Ingressei, então, em 2006, no curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional, em que também vivenciei experiências profissionais, através dos estágios nas duas abordagens.

No estágio clínico realizado, pude verificar que muitos pacientes encaminhados para tratamento terapêutico, cujo motivo relatado eram dificuldades de aprendizagem, na verdade, dele não necessitavam, pois tais dificuldades eram resultantes de uma atitude reativa à escola, à metodologia inadequada à sua modalidade de aprendizagem.

Cabe destacar que, nessa prática profissional relacionada ao atendimento clínico, sempre que possível, utilizei recursos tecnológicos para a realização tanto do diagnóstico quanto da intervenção com o paciente atendido. Os resultados foram muito satisfatórios e constatei que isso era decorrente do desejo dos alunos em torno de uma prática diferenciada. Verifiquei que existia - e existe - uma demanda do uso das tecnologias na educação, até porque as novas gerações já nascem em meio à tecnologia e essa faz parte do seu cotidiano. Em contrapartida, a maioria dos professores não teve, na sua formação, acesso a essas inovações e, conseqüentemente, não está preparada para ensinar utilizando-as como ferramenta. Nesse processo, deparei-me com as fraturas na formação dos professores, muitas vezes, preparados para uma escola homogênea. Começava aí, mais precisamente, o meu interesse pela aplicação da tecnologia nos processos educacionais e a busca por qualificação profissional. Nesse sentido, destaco as palavras de Nóvoa (1997, p. 25), para quem

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva [...]. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Hoje, é necessário incluir a tecnologia na educação e promover também a inclusão digital do professor, pois muitos ainda possuem receio pela falta de conhecimento na área. Essa constatação é corroborada por uma série de depoimentos que, mais tarde, pude colher dos professores, quando da implantação efetiva da educação a distância – EaD – na instituição onde atuo. Concluída a especialização, no mesmo ano (2008), recebi o convite para integrar o Núcleo de Educação a Distância da referida instituição, em função da minha formação,

atuação profissional e dos estudos na área da educação, com o objetivo de auxiliar no processo de construção, implantação e expansão da educação a distância – EaD – nos cursos presenciais de graduação, bem como na formação dos professores e na discussão de novas propostas de cursos nessa modalidade de ensino. A partir desse convite desafiador, comecei a aprofundar, ainda que de forma incipiente, meus estudos na área da educação a distância, através de leituras, participação em congressos, minicursos, seminários, diálogos com profissionais da área.

Além disso, no primeiro semestre de 2009, cursei a disciplina Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como aluna especial no Programa de Pós-graduação da UFRGS, linha Informática na Educação. Essa disciplina também contribuiu com a minha prática profissional, bem como para a delimitação do tema que apresento nesta pesquisa, pois percebi que não adianta utilizar a tecnologia, se não houver uma intencionalidade pedagógica.

Nesse mesmo período, assumi a Coordenação do Núcleo de Educação a Distância com orientação pedagógica a professores no planejamento de sua disciplina na modalidade semipresencial e a distância, além do trabalho voltado à sua formação pedagógica e tecnológica, junto a uma equipe multidisciplinar organizada para essa finalidade.

Diante desse contexto, é possível observar que meu percurso acadêmico e profissional esteve constantemente permeado por questões atinentes às lacunas encontradas na formação de professores. A partir da análise de situações vivenciadas, principalmente nesses três últimos anos, no trabalho de formação de professores para docência na EaD, cujas práticas são mediadas pela tecnologia, muitos questionamentos foram surgindo, gerando inquietações e hipóteses.

Sara Paín (1996, p. 34) diz que: “[...] quando o conhecimento não pode criar cadeias completas, quando essas cadeias apresentam uma falta, passamos para a ordem do desejo”. Dessa forma, penso que essa abordagem retrata bem o motivo de minha busca.

Assim, em função de toda a trajetória, buscando novas reflexões e possíveis respostas, surgiu o desejo de investigar o universo da formação docente, através desta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na linha de Pesquisa “Formação, Políticas e Práticas em Educação”, a fim de qualificar minha atuação profissional e contribuir com os estudos da área.

Nesse sentido, o objeto de estudo desta proposta – os saberes docentes – relaciona-se intrinsecamente com a linha de pesquisa, na medida em que interessa investigar quais saberes

docentes são mobilizados no desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas TIC na educação a distância.

Tal proposta se destina a refletir, identificar e analisar quais são esses saberes, a fim de trazer contribuições de temas a serem trabalhados na formação continuada de professores do Ensino Superior que passam a utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC (MORAN, 2001) como meio para exercer sua prática pedagógica na modalidade de educação a distância.

A partir do exposto, apresentamos, na sequência, a construção do objeto à luz de uma problemática de pesquisa.

1.2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO À LUZ DE UMA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Para a construção do objeto deste estudo, foram levados em consideração os seguintes aspectos:

- questionamentos e inquietações acerca dos saberes docentes para a EaD;
- a relevância social dos professores de EaD no sistema educacional;
- a crescente demanda e oferta de EaD, que requer qualificação constante das práticas pedagógicas;
- a importância de identificar e analisar os saberes mobilizados nas práticas pedagógicas mediadas pelas TIC na EaD, a fim de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem;
- a necessidade de repensar a formação continuada de professores para docência na EaD, com base nos saberes que orientam essa prática;
- a carência de pesquisas sobre o assunto;
- a importância dessa modalidade de ensino, a fim de proporcionar condições de acesso ao ensino superior para um número maior de pessoas.

Nessa perspectiva, apresentam-se, a seguir, a problemática de pesquisa.

1.2.1 O objeto e a problemática de pesquisa

Diante da necessidade de investigar os saberes docentes para o desenvolvimento de práticas na EaD, surge o seguinte problema de pesquisa:

- quais saberes são mobilizados pelos docentes, ao desenvolverem práticas pedagógicas mediadas pelas TIC na educação a distância?

1.2.2 Objetivos da pesquisa

1.2.2.1 Objetivo geral

- Analisar saberes mobilizados pelos docentes ao desenvolverem práticas pedagógicas mediadas pelas TIC, a fim de compreender as demandas em relação ao processo formativo dos professores que atuam na EaD no contexto investigado.

1.2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar os saberes docentes que permeiam as práticas na educação a distância no contexto investigado.
- Analisar os saberes docentes que estão presentes nas práticas pedagógicas que utilizam as TIC na educação a distância, identificando as aproximações e/ou os distanciamentos entre os saberes mobilizados pelos professores e a teoria estudada.
- Identificar as demandas de formação continuada expressas pelos professores, considerando os saberes mobilizados e necessários para a qualificação da ação docente na EaD.

1.2.3 Questões norteadoras

- Quais saberes docentes podem ser identificados nas práticas pedagógicas mediadas pelas TIC na EaD?
- Quais são as aproximações e/ou os distanciamentos entre os saberes mobilizados pelos professores na EaD e a teoria estudada?
- Quais demandas de formação podem ser evidenciadas nas falas dos professores pesquisados?

Isso posto, cabe destacar que os saberes docentes na educação a distância perpassam diferentes temáticas e categorias, uma vez que eles são constituídos de diversos

conhecimentos, das mais variadas áreas, além dos saberes construídos através das experiências de cada sujeito.

Assim, o referencial teórico deste estudo é composto por diversos autores que abordam desde o histórico da EaD, passando pelas TIC e os processos de ensino e aprendizagem, até os saberes docentes e a formação de professores para essa modalidade de ensino.

Para iniciar a visita à literatura, apresentamos, a seguir, um breve histórico sobre a educação a distância, abordando, também, seus modelos e os atos legais que a normatizam.

2 HISTÓRICO DA EAD E SUA LEGISLAÇÃO: UM RÁPIDO RESGATE

2.1 HISTÓRICO DA EAD NO CENÁRIO BRASILEIRO

A educação a distância, no Brasil, tem um histórico marcado por uma trajetória de sucesso e por momentos de estagnação devido à ausência de políticas públicas para o setor. Existem registros de oferta de cursos profissionalizantes por correspondência no Rio de Janeiro antes mesmo de 1900. Tratava-se de cursos de datilografia ministrados por professores particulares. Segundo Alves (2009), Diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED – gestão 2007 - 2011, existem registros históricos que apontam o Brasil como um dos principais países a desenvolver educação a distância, especialmente até os anos de 1970.

De acordo com o referido autor, o que marca, oficialmente, a EaD, no Brasil, é a instalação das Escolas Internacionais em 1904. A unidade de ensino estruturada era filial de uma organização norte-americana que está presente até o momento em vários países. O ensino era por correspondência e os cursos eram destinados às pessoas que estavam em busca de trabalho nos setores de comércio e serviços. Os textos eram reproduções das aulas presenciais tradicionais e a comunicação era realizada praticamente em um único sentido: professor => aluno, acreditando que o aluno poderia aprender sozinho, apenas lendo o material e enviando suas dúvidas para serem respondidas. Assim, não era considerada a necessidade de interação entre professor e aluno, bem como entre alunos e alunos.

O segundo meio de proporcionar o ensino foi via rádio, em 1923, quando foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de iniciativa privada. Dois anos mais tarde, já apresentava aulas de francês, português, geografia, história do Brasil, higiene, silvicultura, química, história natural e física.

Em 1936, a emissora foi doada ao Ministério da Educação e Saúde em função de diversas exigências de difícil cumprimento. Vários programas foram implantados a partir da criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Dentre eles, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que deu início as suas atividades em 1946, desenvolvendo, no Rio de Janeiro e em São Paulo, o programa Universidade do Ar, que, quatro anos após, já atingia 318 localidades. Cabe destacar que o processo de comunicação e interação continuou em um único sentido, ou seja, professor => aluno.

Em 1959, foram criadas escolas radiofônicas através da igreja católica no Rio Grande do Norte. No Rio Grande do Sul, o destaque foi para a Fundação Padre Landell de Moura, com oferta de cursos via rádio – educação não formal, com a finalidade de melhorar as condições de vida das comunidades carentes.

Werle (2011)⁴, doutora em educação e pesquisadora na área de História da Educação, discute a importância do rádio entre 1940 e 1960, como proposta pedagógica de modernização do mundo rural e de difusão do conhecimento. Alguns programas foram patrocinados pelos Ministérios da Agricultura e de Educação e Saúde. A autora relata que, em 1920, o índice de analfabetismo atingia 58% da população brasileira. “Neste contexto, o rádio apresentava-se como uma possibilidade, uma estratégia que poderia contribuir para a elevação do nível intelectual das camadas populares” (p. 130). Além disso, as escolas normais rurais também utilizavam o rádio como um meio para divulgar as atividades religiosas e escolares à população local. Infelizmente, em 1969, “a revolução deflagrada [...] abortou grandes iniciativas, e o sistema de censura praticamente liquidou a rádio educativa brasileira” (ALVES, 2009, p. 10). Existem, atualmente, ações isoladas, porém pouco apoio dos órgãos oficiais.

Em relação ao cinema educativo, Alves (2009) destaca que nunca houve interesse da iniciativa privada em produzir filmes dessa natureza e considera os custos o principal responsável. Já no que se refere à TV educativa, o mesmo autor fala que ela foi utilizada de maneira positiva em sua fase inicial e que teve vários incentivos no Brasil, nos anos 60 e 70. Em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicações determinou a “transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão, bem como pelas televisões educativas” (p. 10). Passados dois anos, foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, cujo objetivo era o uso do rádio, da televisão e de outros meios aplicáveis.

Avançando mais um pouco na história da EaD no Brasil, após 1969, o Ministério das Comunicações criou uma portaria que obrigava as emissoras comerciais a transmitir programas educativos de forma gratuita, de acordo com o tempo obrigatório definido por esse órgão. Surgiu, em 1970, o Projeto Minerva, abrangendo o território nacional, a partir de convênios firmados entre a Fundação Padre Landell de Moura (RS) e a Fundação Padre Anchieta (SP), com a finalidade de produzir textos e programas educativos. Entretanto, ainda não privilegiava a comunicação e a interação entre todos os participantes do processo.

⁴ O Rádio e a Educação Rural no Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/22198/12900>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

Em 1972, foi criado o Programa Nacional de Teleducação – Prontel –, que não permaneceu por muito tempo, pois logo em seguida foi substituído pelo Centro Brasileiro de TV Educativa – Funtevê –, que tinha vínculo com o Ministério da Educação. No entanto, em 1990, a obrigatoriedade das emissoras de cederem espaço para a transmissão de programas educativos foi cancelada, o que, na opinião de Alves (2006), foi um retrocesso para a educação.

No ano de 1994, foi reformulado o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa. Os anos foram passando e não houve resultados concretos nos canais abertos de TV, além da iniciativa da Fundação Roberto Marinho, considerada positiva, a qual implementou os Telecursos, na década de 1970, que se tratava de cursos supletivos a distância. Já a TV fechada proporcionou que algumas emissoras se dedicassem à educação, como as TVs universitárias, o Canal Futura, dentre outras.

Em 1995, foi implantado o Programa Salto para o Futuro, incorporado à TV Escola – canal educativo da Secretaria de Educação a Distância –, com o objetivo de ser um programa para formação continuada dos professores, com a utilização de diversas mídias, inclusive com internet e encontros presenciais em telessalas, que proporcionam a interação entre professores e alunos.

Assim, o terceiro meio de viabilizar o ensino é caracterizado pela inserção das novas tecnologias no campo da educação, com aulas via computador conectado à internet, incluindo os ambientes virtuais de aprendizagem, com inserção de áudio e vídeo, além de textos. Uma das inovações é a comunicação e a interação entre todos: professores e alunos e alunos entre si, de forma síncrona (comunicação em tempo real, em que todos devem estar conectados no mesmo horário) ou assíncrona (conexão e comunicação em horários diferentes).

Corroborando o assunto, trazemos as contribuições de Mattar (2011), professor universitário e pesquisador na área de EaD, com diversas publicações, que aborda a história da educação a distância, dividindo-a em três gerações: na primeira, cita os cursos por correspondência, conforme já mencionado por Alves (2009); a segunda geração é caracterizada pelo uso de novas mídias, como a televisão, o rádio, o vídeo, o telefone, bem como pela criação das Universidades Abertas de EaD, que teve influência do modelo da Open University, criada em 1969; a terceira geração chama-se a EaD *online*⁵, com a “[...] utilização

⁵ Não existe um padrão, na literatura, sobre a grafia da palavra *online*, a qual ora aparece *on-line*, ora *on line*. Assim, decidimos seguir a maior parte da literatura, na qual aparece *online*, mas, ao fazermos as citações, respeitamos as diversas grafias usadas pelos autores.

do videotexto, do microcomputador, da tecnologia multimídia, do hipertexto e de redes de computadores [...]” (MATTAR, 2011, p. 6).

Algumas instituições se destacaram na história da EaD no Brasil: na fase inicial (1904), as Escolas Internacionais e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, conforme já citado; na fase intermediária, o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941), que capacitaram pessoas para o mercado de trabalho na educação profissional básica. No segmento educação superior, destaca-se a Universidade de Brasília – UnB (1973) –, com programas de projeção, mesmo que o movimento ditatorial da época tenha restringido a autonomia e acabado com iniciativas interessantes na área da educação.

Na fase mais moderna, três organizações tiveram destaque: a Associação Brasileira de Telecomunicações – ABT –, o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação – IPAE – e a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. A ABT, criada em 1971, reúne um grupo de profissionais na área de tecnologias aplicadas à educação, realizando vários seminários brasileiros sobre o assunto, além de editar a revista Tecnologia Educacional.

O IPAE, por sua vez, fundado em 1973, foi o grande responsável pelos primeiros encontros e congressos nacionais sobre EaD nos anos de 1989 e 1993. Esse Instituto auxiliou na formulação dos dispositivos legais incorporados à LDB, cujo primeiro projeto foi apresentado em 1988 à Câmara dos Deputados. Já em 1995, nasceu a ABED, que tem como finalidade promover o desenvolvimento da EaD no Brasil, bem como a articulação de instituições e profissionais do país e do exterior. Atualmente, é responsável pela organização de congressos internacionais e seminários nacionais.

Também faz parte da trajetória da EaD a implantação do Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil –, no ano de 2006, a partir de Decreto Federal, integrado por universidades públicas, com a finalidade de ofertar cursos e programas de educação superior, no Brasil, via modalidade a distância, para a população com dificuldade de acesso à formação universitária.

Diante do exposto, cabe destacar que Alves (2009) divide a história da EaD, no Brasil, em três fases ou momentos (fase inicial, intermediária e moderna). Mattar (2011) já a classifica em três gerações, mas que possuem relação com as fases apontadas pelo primeiro autor. No entanto, Moore e Kearsley (2008) – o primeiro, pesquisador na área de educação a distância, e o segundo, escritor sobre o tema tecnologia, professor e consultor na criação e disponibilização de educação *online* – classificam a história da EaD, no mundo, em cinco gerações, apresentadas abaixo.

Quadro 1 - Gerações da EaD

Gerações da EaD	Tecnologia utilizada	Características
1ª geração – século XIX - 1880	Texto - instrução era via correspondência.	Inicia com oferta de cursos com material impresso entregue aos alunos via correio. Chamado de estudo por correspondência ou estudo independente.
2ª geração – início século XX - 1925	Transmissão por rádio e televisão.	O rádio e a televisão eram utilizados para a transmissão das aulas. As dúvidas eram esclarecidas via correspondência, através de correio, telefone e, depois, fax.
3ª geração – final da década de 60	Rádio, TV, telefone, vídeos pré-gravados, audioteipes gravados, material impresso.	Ocorre a integração de diferentes tecnologias disponíveis: material impresso, transmissões via rádio e TV, vídeos pré-gravados, conferências por telefone e <i>kits</i> de materiais para experiências práticas a serem realizadas pelos alunos. Guia de estudos impresso, orientação por correspondência e face a face. Surgem as Universidades Abertas e aprofundam-se os estudos sobre EaD.
4ª geração – anos 80	Teleconferência por áudio, vídeo e computador; transmissão via satélite; videoconferência nos dois sentidos – início dos anos 90.	Inicia com a audioconferência – transmissão somente de áudio entre os participantes, mais tarde é implementada a teleconferência – transmissão de áudio e vídeo por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Interação entre alunos e professores ou instrutores em tempo real, em locais diferentes.
5ª geração – a partir dos anos 90	Internet/ <i>Web</i> .	A internet possibilita a convergência de vários recursos, como texto, áudio e vídeo em uma única plataforma, buscando superar as barreiras geográficas de comunicação. Aprendizagem colaborativa, baseada em métodos construtivistas de ensino e aprendizagem.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Moore e Kearsley (2008, p. 25-48).

Cabe destacar que essas gerações não correspondem à expansão da EaD no Brasil, pois, para Alves (2009), as fases de sua história se dividem em: fase inicial – educação via correspondência, que podemos dizer que seria a geração textual; fase intermediária – educação via rádio e TV educativa, que vem a ser a geração analógica; e fase moderna – educação através das novas tecnologias, que se caracteriza pela geração digital. Da mesma forma, para Mattar (2011), a história de EaD, no Brasil, classifica-se em três gerações: a primeira, por correspondência; a segunda, pela novas mídias e pela criação das Universidades

Abertas; e a terceira geração, caracterizada pelo uso do computador, da internet, de recursos tecnológicos e multimídia.

Desse modo, podemos observar que cada geração teve seu momento histórico, suas características e tecnologias adotadas. Aliado ao histórico da EaD, apresentamos, a seguir, os modelos de EaD existentes e os mais utilizados no meio educacional.

2.2 MODELOS DE EAD EXISTENTES E OS MAIS UTILIZADOS

Na história da educação a distância, muitos modelos foram adotados, iniciando pela **aprendizagem por correspondência**, que é o modelo mais antigo, praticamente não utilizado mais, principalmente de forma isolada. A correspondência foi substituída pelo *e-mail* e pelos mensageiros instantâneos. No entanto, o ensino por correspondência, segundo Palhares (2009), foi um meio bastante utilizado até meados dos anos 90. Hoje, a correspondência é mais utilizada no ensino para envio de material didático, complementando as aulas a distância, via internet.

As experiências de **educação via rádio**, entre os anos 60 e 70, tinham caráter instrucional, com oferta de cursos destinados à alfabetização de adultos, supletivo, bem como para capacitar as pessoas no campo profissional. Conforme Bianco (2009), o rádio é ainda um meio adequado para a educação a distância, desde que não seja utilizado apenas para transmitir conteúdos formais. Destaca que, “pelo paradigma vigente, o meio torna-se um espaço de aprendizagem aberta para a produção de conhecimentos sobre temas ligados à cidadania, educação, cultura, meio ambiente, saúde e empreendedorismo” (p. 63).

Valente (2009) discute outro modelo de aprendizagem a distância que se refere à **aprendizagem por computador sem ligação à rede**, isto é, através de CD-ROM. Nesse modelo, o aluno obtém a informação através de textos, imagens, gráficos, animações, vídeos, sons, porém essa forma de ensino e aprendizagem isolada está centrada na transmissão do conhecimento, uma vez que não ocorre a interação entre professor-aluno e alunos-alunos. Esclarece que o CD-ROM combinado com outros recursos, como material impresso e atividades *online*, é o mais usual na maioria dos cursos de EaD, pois, de acordo com Valente (2009, p. 70), “[...] do ponto de vista educacional, é impraticável pensarmos que tudo o que uma pessoa deve saber tenha de ser construído de maneira individual, sem o auxílio dos outros”. Dessa maneira, o autor explica que o sujeito pode construir conhecimento de forma individual, porém essa construção vai até determinado ponto.

Na **aprendizagem por *e-learning***, ou seja, via internet, através de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA –, o processo de construção de conhecimento ocorre através do uso de diversos recursos e ferramentas que os AVAs oferecem, como: biblioteca, fórum de discussões, *chat*, páginas de texto *web*, atividades, *wikis* (texto colaborativo), diário, dentre outros, além da interação entre os participantes e o trabalho coletivo e colaborativo. Os ambientes virtuais oferecem recursos síncronos (como o *chat*, por exemplo) e recursos assíncronos (como o fórum).

Para Teles (2009), no modelo por *e-learning*, as noções de espaço e tempo se modificam: o acesso pode ser feito de qualquer lugar e o tempo é expandido a qualquer horário e dia. O planejamento adequado e a mediação do professor são fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos.

Bulcão (2009) aborda a **aprendizagem por *m-learning*, ou *mobile-learning***, que significa aprendizagem móvel ou em movimento, através da utilização de telefones celulares, pequenos computadores pessoais, como *netbooks* e também *laptops* em rede sem fio. Isso teve início a partir de uma política para unificar sistemas de ensino, a fim de proporcionar a mobilidade dos trabalhadores europeus. Muitos projetos em *e-learning* estão sendo implementados, complementando o ensino presencial ou como um recurso a mais na EaD, principalmente, para os alunos que estão em deslocamento contínuo e que querem aproveitar o tempo/espaço para aprender.

Já a **aprendizagem por videoconferência** nasceu como uma ferramenta de comunicação utilizada, inicialmente, no meio empresarial, para possibilitar reuniões de negócios. Nos últimos anos, passou a ser empregada com finalidade educativa, pois, dentre as mídias usadas na EaD, essa, de acordo com Cruz (2009, p. 87), é a que está mais próxima do presencial,

[...] ao permitir que participantes situados em dois ou mais lugares geograficamente distantes possam realizar uma reunião síncrona com imagem e som, por meio de câmeras, microfones e periféricos, como CD-ROM, vídeo e computador como base para apresentações em *slides*, internet etc.

A autora explica que esse recurso apresenta algumas limitações técnicas, assim como recursos didáticos, maneiras de interação, questões logísticas e afetivas que diferem da aula presencial, os quais os professores devem conhecer para melhor ensinar. A aula por videoconferência pode ocorrer de duas formas distintas:

a) **aula mista**: todos se reúnem na mesma sala e comunicam-se com pessoas que estão em outro local.

b) **estúdio ou desktop:** o professor ministra a aula sozinho, através de seu computador ou de um estúdio, para alunos que estão distantes em outras salas ou em seus computadores. Há a necessidade de câmera e microfone para ambos.

Nas salas de videoconferência, geralmente, há técnicos que assessoram durante as aulas. O tipo mais comum de videoconferência é o chamado ponto a ponto, ou seja, que liga duas salas. As pessoas de uma sala enxergam as de outra e podem se comunicar. Já a videoconferência multiponto “[...] permite realizar uma reunião com um grande número de salas interligadas” (CRUZ, 2009, p. 88). A imagem e a fala da pessoa são enviadas para todas as salas, no entanto, a pessoa que fala na videoconferência multiponto não consegue enxergar todas as salas ao mesmo tempo. Por isso, há necessidade de interagir de forma dinâmica, o que requer um planejamento feito com antecedência e com variados recursos, explorando as possibilidades pedagógicas da EaD, pois, muitas vezes, o professor precisa se utilizar de materiais como *slides*, por exemplo, para explicar determinado conteúdo.

A autora destaca que “[...] os problemas normalmente relacionados à comunicação na EaD, como solidão, sentimento de abandono, falta de contato social com os pares ou ausência de contato direto com o professor, não podem ser aplicados ao estudo por videoconferência” (CRUZ, 2009, p. 89). Explica, ainda, que, da mesma forma, a questão da afetividade e da linguagem corporal estão mais presentes nesse modelo do que nas aulas não audiovisuais e assíncronas.

Moran (2009) traz contribuições ao assunto abordado, salientando que existem dois modelos de EaD mais utilizados no Brasil. O primeiro é o **modelo** chamado **tele/vídeoaula**, que é o modelo mais tradicional, no qual o professor é visto pelos alunos ao vivo – teleaula (transmissão via satélite em salas nos polos) ou através de aula gravada – vídeoaula, produzida em estúdio e assistida pelos alunos individualmente ou reunidos em uma sala. Também são lançadas propostas de leituras e atividades presenciais e virtuais. A vídeoaula é composta de dois modelos: um semipresencial e outro *online*. No semipresencial, o aluno vai uma ou mais vezes por semana até o polo assistir aos vídeos, esclarecer dúvidas e realizar atividades relacionadas ao conteúdo com um professor responsável. No modelo *online*, os alunos acessam os vídeos através da internet, os quais estão disponibilizados em um ambiente virtual de aprendizagem, ou assistem através de CD ou DVD enviados pela instituição de ensino. Além disso, realizam atividades que são entregues a um tutor *online*.

O segundo modelo é denominado, de acordo com Moran (2009), **de modelo WEB**, em que o professor se comunica através de materiais impressos e digitais, elaborados com uma linguagem dialogada, com tutoria ou monitoria presencial e virtual, nos polos de apoio. É

utilizado um ambiente virtual de aprendizagem que passa a ser a “sala de aula”. Também é possível a utilização de “[...] web-conferência para alguns momentos de interação presencial com os alunos, para orientações, dúvidas e manutenção de vínculos afetivos” (p. 287).

No processo educativo via *Web*, também existem dois modelos mais utilizados: o virtual, em que os alunos se encontram presencialmente apenas para avaliações e os processos de ensino e aprendizagem ocorrem a distância pela internet, e o semipresencial, em que os alunos possuem atividades presenciais, além das virtuais, a serem realizadas nos polos de apoio.

Com base nos modelos apresentados, podemos dizer, conforme afirma Valente (2009), que a combinação de diferentes modelos de EaD e meios tecnológicos possibilita processos de ensino e aprendizagem com mais qualidade, na medida em que oferece distintos recursos e condições, para que os alunos possam construir conhecimentos. Entretanto, é necessário que os professores estejam cientes do que significa construir conhecimentos e disponham de tempo para interagir com seus alunos. Não existe uma tecnologia certa ou errada para a EaD, cada uma possui suas potencialidades e limitações, por isso, é essencial, na visão de Moore e Kearsley (2008), a combinação de mídias, buscando atender aos objetivos do curso, do planejamento e às necessidades dos alunos. Além disso, o professor deve atuar como mediador, orientador e contextualizador das questões dos alunos.

A partir do histórico e dos modelos de EaD, cabe recordar, de forma breve, os atos normativos que balizam a educação a distância.

2.3 LEGISLAÇÃO DA EAD

A educação a distância foi cogitada, inicialmente, na legislação, através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB -, lei nº 4.024, de 20/12/1961, e pela lei nº 5.692, de 15/08/1971, que abriram uma estreita possibilidade para a organização de cursos ou escolas experimentais, mediante autorização do Conselho Estadual de Educação, no caso de cursos da educação básica, e de autorização do Conselho Federal de Educação, no caso de cursos superiores. A Lei 5.692 “[...] dispôs que os conselhos de educação pudessem autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos” e determinou que os cursos supletivos fossem ministrados via rádio, televisão, correspondência, dentre outros meios, porém esses cursos estavam sujeitos a exames externos para comprovar sua validade (GOMES, 2009, p. 19).

A segunda LDB, lei nº 9.394, de 20/12/1996, estabelece, em seu artigo 80, a modalidade de educação a distância para todos os níveis de ensino, prevendo o credenciamento das instituições pela União, normas para avaliação e autorização de cursos. A redação do referido artigo sofreu alterações e sua regulamentação ocorreu através do Decreto nº 2.494, de 10/02/1998, que tramitou por mais de um ano.

A Portaria 2.253, de 18/10/2001, define que as instituições de ensino superior podem introduzir, na organização curricular de cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas, que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial. Porém, devem garantir a oferta da mesma disciplina na modalidade presencial até a renovação de reconhecimento do curso. Em 10 de dezembro de 2004, é lançada a Portaria nº 4.059, que revoga a Portaria 2.253 e regulamenta o artigo 81 da LDB, autorizando as instituições de ensino superior a oferecerem disciplinas na modalidade semipresencial (aulas a distância e presencial) até o limite de 20% da carga horária total dos cursos superiores reconhecidos, sem a obrigatoriedade de garantir a mesma disciplina presencialmente. Essa carga horária pode também ser distribuída ao longo do curso, perpassando todas as disciplinas ou em apenas algumas, entendidas como adequadas à modalidade.

Ressalta que a oferta das disciplinas na modalidade EaD deve prever avaliações presenciais, além de encontros presenciais e atividades de tutoria. Também em dezembro de 2004, é publicada a Portaria 4.361, que dispõe sobre o credenciamento e o recredenciamento de Instituição de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

Em dezembro de 2005, é lançado o Decreto 5.622, que regulamenta o artigo 80 da LDB 9.394/96, revogando os Decretos anteriores (Decreto 2.494/1998 e 2.561/1998). O Decreto 5.622 traz algumas alterações, tais como: estabelece a obrigatoriedade de momentos presenciais para estágios, defesas de trabalhos, atividades práticas em laboratórios, além de avaliações presenciais, que já eram previstas no antigo decreto; os resultados das avaliações presenciais devem prevalecer sobre as atividades avaliativas a distância; inclui os diversos níveis e as modalidades de educação, como os programas de mestrado e doutorado; cria uma série de normas e exigências para os processos de credenciamento de instituições para a EaD, pautados nos referenciais de qualidade dessa modalidade de ensino (GOMES, 2009).

Conforme Mattar (2011), os Referenciais de Qualidade devem ser o norteador para subsidiar os processos de regulação e avaliação da educação a distância, embora esse documento não tenha força de lei. A primeira versão foi elaborada em 2003, pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação a Distância, passando por uma atualização em 2007.

Entretanto, para regulamentar e regular o processo de avaliação das instituições de educação superior, cursos superiores de graduação e superiores de formação específica no sistema federal de ensino, é lançado o Decreto 5.773, em 09 de maio de 2006.

A seguir, são apresentadas as demais resoluções⁶, portarias e decretos relacionados à educação a distância a partir de 2007, trazendo um rápido resumo, sendo que alguns documentos já foram revogados.

Quadro 2 - Legislação EaD de 2007 a 2010

Documento	O que define
Resolução nº 01, de 08/06/2007	Estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , incluindo os cursos ofertados na modalidade a distância (instituição deve ser credenciada pela União, deve ter avaliações presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso).
Portaria nº 01, de 10/01/2007 (revogada)	Define o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - para o triênio 2007/2009 (presencial e EaD).
Portaria nº 02, de 10/01/2007 (revogada)	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.
Portaria nº 1.050, de 07/11/2007	Aprova os instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial para a oferta de educação a distância.
Portaria nº 1.051, de 07/11/2007	Aprova o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância.
Decreto 6.303, de 12/12/2007	Altera alguns dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19/12/2005, e nº 5.773, de 09/05/2006, que tratam sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e formação específica no sistema federal de ensino. O credenciamento para a EaD é condicionado ao pedido de autorização de, pelo menos, um curso nessa modalidade.
Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada e republicada em 29 de dezembro de 2010	Atribui à Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES/Inep - as decisões sobre os procedimentos de avaliação.
Portaria nº 10, de 02/07/2009	Estabelece critérios para dispensa de avaliação <i>in loco</i> , tanto para cursos presenciais quanto para cursos a distância.
Portaria nº 1.326, de 18 de novembro de 2010	Aprova Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ressaltamos que, recentemente, em junho de 2011, foram divulgados, em nota técnica pelo INEP, os instrumentos de avaliação de cursos presenciais e a distância, reformulados por uma equipe de especialistas, sob a coordenação da Diretoria de Avaliação

⁶ Todas as referências das legislações pesquisadas se encontram ao final da Dissertação, no item “Referências”.

da Educação Superior – DAES. Esses instrumentos trazem várias exigências que vêm a qualificar os processos de ensino e de aprendizagem na EaD.

A partir desse apanhado geral sobre a legislação que regulamenta a EaD, é possível observar que, com o avanço dessa modalidade de ensino, muitas questões foram discutidas, implementadas e/ou reestruturadas, buscando atender às demandas sociais, assim como primar pela qualidade da educação. Porém, sabemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido em busca dessa qualidade, iniciando pela formação dos professores, que, com os novos aparatos e recursos tecnológicos, exige uma qualificação constante.

Assim, na sequência, é apresentado um estudo exploratório realizado no *site* da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação –, a fim de verificar o que já foi pesquisado em relação aos saberes docentes para a EaD, na 32ª e na 33ª Reunião Anual, ocorridas nos anos de 2009 e 2010, respectivamente.

3 ESTADO DE CONHECIMENTO: ESTUDOS REALIZADOS ACERCA DOS SABERES DOCENTES PARA A EAD

O presente estudo exploratório buscou identificar o que a comunidade científica tem pesquisado sobre os saberes docentes para a construção de práticas mediadas pelas TIC na educação a distância – EaD – e como esse tema tem sido trabalhado na formação continuada de professores universitários, a partir de consulta nos trabalhos da 32ª e 33ª Reunião Anual da ANPED, no ano de 2009 e 2010, respectivamente. A seleção do material foi realizada através de leitura flutuante de seus Grupos de Trabalhos – GTs.

Os primeiros trabalhos selecionados do ano de 2009 pertencem ao GT 08 – que trata da formação de professores e suas concepções, bem como o uso das TIC nas práticas pedagógicas. Dada a abrangência do tema, outros grupos de trabalhos foram pesquisados: GT 04 – Didática – e GT 16 – Educação e Comunicação. No ano de 2010, foi selecionado apenas um trabalho do GT 16 – Educação e Comunicação –, embora consultados outros GTs, que não apresentaram trabalhos com aderência ao tema pesquisado.

Iniciamos a análise com a leitura flutuante dos grupos de trabalho – GTs 2009 e 2010, da 32ª e da 33ª Reunião Anual da ANPED, buscando trabalhos cujo tema se relacionava à formação de professores e tecnologias digitais, a práticas pedagógicas e concepções epistemológicas, saberes docentes para práticas mediadas pela tecnologia, educação a distância, TIC, enfim, temas que estão relacionados, quando se trata de saberes docentes para atuação na EaD, tendo como foco o Ensino Superior. Após, fizemos uma leitura flutuante a partir dos títulos dos trabalhos, dos resumos e das palavras-chave que interessavam em cada GT, para, posteriormente, procedermos à leitura dos trabalhos. Como resultado dessa pesquisa, apresentamos, nos quadros a seguir, os trabalhos que possuem aderência ao tema objeto deste estudo.

Quadro 3 - Resultado dos GTs e trabalhos pesquisados – ANPED 2009

Grupo de Trabalho	Quantidade de trabalhos publicados	Quantidade de trabalhos selecionados
GT 08 - Formação de Professores	21	02
GT 04 - Didática	12	01
GT 16 - Educação e Comunicação	22	03

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4 - Resultado dos GTs e trabalhos pesquisados – ANPED 2010

Grupo de Trabalho	Quantidade de trabalhos publicados	Quantidade de trabalhos selecionados
GT 16 - Educação e Comunicação	15	01

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Cabe destacar que não foi necessário pesquisar o tema proposto em períodos anteriores a 2009 no *site* da ANPED, haja vista que um dos trabalhos do GT 08 – Formação de Professores – faz um estudo do estado de conhecimento dos trabalhos publicados na ANPED, no período de 2000 a 2008, sobre formação dos professores para uso das tecnologias digitais, nos Grupos de Trabalho Formação de Professores (GT8) e Educação e Comunicação (GT16). Podemos observar que o maior número de trabalhos publicados, no ano de 2009, sobre o estado de conhecimento se concentra no GT 16. Não encontramos trabalhos que abordassem diretamente os saberes docentes para a EaD, porém, considerando a abrangência do tema e sua multidisciplinaridade, buscamos fazer algumas aproximações, que serão apresentadas oportunamente.

Na sequência, segue o quadro com os trabalhos selecionados para a elaboração das análises.

Quadro 5 - Artigos selecionados – ANPED 2009

Título e Autores	Grupo de Trabalho – 32ª Reunião Anual da ANPED	Metodologia	Pontos de investigação
<p>CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TRABALHOS DA ANPED 2003-2007</p> <p>Autores: Luis Eduardo Alvarado Prada Vânia Maria de Oliveira Vieira Andréa Maturano Longarezi</p>	GT 08 - Formação de Professores	Abordagem qualitativa – pesquisa coletiva	Investigar as concepções de formação de professores presentes nos trabalhos apresentados no GT8 da ANPED no período de 2003 a 2007
<p>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS GTS FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA ANPED – 2000 A 2008</p> <p>Autora:</p>	GT 08 - Formação de Professores	Abordagem qualitativa	Busca refletir como a questão da formação dos professores para uso das tecnologias digitais está sendo contemplada nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, nos Grupos de Trabalho Formação de Professores (GT8) e

Título e Autores	Grupo de Trabalho – 32ª Reunião Anual da ANPED	Metodologia	Pontos de investigação
Ezicléia Tavares Santos			Educação e Comunicação (GT16), entre 2000 a 2008.
TRAJETÓRIAS E LUGARES DA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO COMPROMISSO INDIVIDUAL À RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL Maria Isabel da Cunha	GT 04 - Didática	Pesquisa interinstitucional – com princípios da pesquisa qualitativa, em especial da pesquisa etnográfica Instrumentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas	Formação do professor universitário: mapear os espaços, lugares e territórios de formação, explorando esses conceitos na sua estrutura de reconhecimento e poder.
AFETIVIDADE, APRENDIZAGEM E TUTORIA ONLINE Autora: Carmen Lúcia de Araújo Paiva Oliveira	GT 16 - Educação e Comunicação	Pesquisa qualitativa	A importância da afetividade na educação <i>online</i> , nos processos educativos desencadeados em ambientes virtuais de aprendizagem.
A COMUNICAÇÃO ON-LINE ENTRE PROFESSORES E ALUNOS: UM ESTUDO DA UNISUL VIRTUAL Autoras: Magalis Bésler Dorneles Schneider Raquel Almeida Moares	GT 16 - Educação e Comunicação	Pesquisa de abordagem qualitativa, de metodologia de natureza descritiva – instrumentos: entrevistas, questionários e análise de conteúdo	Pesquisa sobre a comunicação <i>online</i> na mediação pedagógica do professor, tendo como objeto empírico um curso a distância.
JANELA SOBRE A UTOPIA: COMPUTADOR E INTERNET A PARTIR DO OLHAR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL Autora: Maria Teresa de Assunção Freitas	GT 16 - Educação e Comunicação	Estudo teórico a partir da abordagem histórico-cultural	Como a teoria histórico-cultural, através de seus conceitos básicos, permite pensar o computador e a internet como instrumentos culturais de aprendizagem; reflexão teórica sobre o papel mediador exercido pelas tecnologias.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 6 - Artigos selecionados – ANPED 2010

Título e Autores	Grupo de Trabalho – 33ª reunião anual da ANPED	Metodologia	Pontos de investigação
OS RECURSOS DE LINGUAGEM COMO CONTRIBUIÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ENTRE FORMADORES E PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM FORMAÇÃO NO	GT 16 - Educação e Comunicação	Pesquisa qualitativa	Estudo de caso sobre a formação do professor universitário no e para o contexto digital.

Título e Autores	Grupo de Trabalho – 33ª reunião anual da ANPED	Metodologia	Pontos de investigação
CONTEXTO DIGITAL Autoras: Rosimeire Vizentim – UNISO Lucila Pesce – UNIFESP			

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir da estruturação dessas tabelas e da leitura dos textos, foi possível dividir os trabalhos em duas categorias, para proceder à sua análise, as quais apresentamos a seguir.

- *Trabalho docente no ensino superior: concepções, saberes e práticas pedagógicas.*
- *Formação de Professores para uso das TIC e Educação a Distância.*

Diante desse contexto, apresentamos, a seguir, a análise dos trabalhos, buscando verificar como têm sido abordados e trabalhados os saberes docentes para práticas mediadas pelas TIC na EaD, na formação continuada de professores do ensino superior.

3.1 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Considerando-se a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto universitário, com vistas a qualificá-las, apresentamos uma análise dos dois trabalhos selecionados, um no GT 08 – Formação de Professores – e outro no GT 04 – Didática –, no ano de 2009.

Os achados apontam para pesquisas que tratam sobre a prática pedagógica do professor do ensino superior, as concepções que permeiam seu trabalho, porém existe uma carência de pesquisas, nesses GTs, que façam essa discussão com um olhar voltado à educação a distância.

Dessa forma, o artigo “Concepções de Formação de Professores nos Trabalhos da Anped – 2003-2007”, de Prada, Vieira e Longarezi (2009), apresenta o estado de conhecimento do que foi produzido no período de 2003 a 2007 nas Reuniões Anuais da ANPED sobre formação de professores, buscando verificar os autores mais citados, as concepções e as práticas presentes nessas produções, dentre outros aspectos.

O texto também aborda questões relacionadas às dificuldades e os desafios encontrados na prática docente. Os autores destacam que, para o exercício da prática docente,

muitas vezes, não se trata de um conhecimento prévio, mas, sim, da existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, isto é, um conhecimento construído a partir da prática do professor. Essa compreensão se baseia na perspectiva da racionalidade prática, cuja concepção diz que o professor se assume como profissional reflexivo ao pensar sobre sua ação e refletir sobre a reflexão de sua ação (SCHÖN *apud* PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009).

Pimenta (2000) vem ao encontro das questões abordadas acerca da formação do professor e explica que a transformação da prática docente só se efetiva a partir do momento em que o professor toma consciência e faz uma análise reflexiva de sua própria prática.

Seguindo a análise do estado de conhecimento realizado por Prada, Vieira e Longarezi (2009), observamos que, nos trabalhos do ano de 2003, há diferenças entre concepções de professor pesquisador propostas entre alguns autores citados nos trabalhos analisados da ANPED. Constatamos que alguns autores, como Paulo Freire, Nóvoa, Perez Gomes e Tardif, falam sobre a construção da identidade do professor como um profissional reflexivo, assinalando fatores que auxiliam na construção desse conceito. Os saberes, na formação continuada, são construídos também através da troca de experiências. Além disso, “a maioria dos autores atenta para a importância de valorizar os saberes subjetivos dos professores, bem como reconhecem a construção da prática dos mesmos como um processo contínuo a ser aprimorado no decorrer de sua vida” (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 6).

Nos trabalhos do ano de 2004, aparece a importância da pesquisa para a formação de professores, bem como a formação continuada, “permitindo a sintonia com as exigências advindas do progresso científico e tecnológico das transformações e da vida cultural” (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 7). Os autores mencionados citam também o computador como um instrumento que viabiliza novos ambientes de aprendizagem e a consequente construção de conhecimento.

Em relação aos trabalhos do ano de 2005, apresentam uma análise sobre a formação inicial e as concepções de formação continuada dos docentes. Chamou-nos a atenção, nos trabalhos desse ano, a importância dada às TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – e sua incorporação às práticas docentes. O professor é visto como um sujeito aprendente, que está sempre (re)construindo novos saberes, para atender às demandas da sociedade e suas constantes mudanças e inovações.

Os trabalhos publicados em 2006 tratam da necessidade de formação continuada aos professores como uma exigência da sociedade, que seja permanente e processual, e não um

mero treinamento. Novamente, aparece a necessidade de um trabalho reflexivo e crítico, bem como a consideração do saber da experiência e a “reconstrução permanente de uma identidade pessoal, mediante a qual formar-se é um processo de aprendizagem do *vir-a-ser* do homem” (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 10).

Já os trabalhos de 2007 abordam, principalmente, a construção da identidade do professor no local de trabalho, mediante formação que contemple sua prática, seus saberes, suas experiências, suas necessidades, buscando redimensionar o que for necessário. Esse processo é visto como algo inacabado.

Nesse sentido, Pimenta (2000) destaca que a identidade de uma profissão se constrói socialmente, ou seja, a partir da significação social que ela representa, mas constrói-se também

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2000, p. 19).

Além dos aspectos abordados, o estado de conhecimento realizado por Prada, Vieira e Longarezi (2009) apresenta o autor António Nóvoa como o mais citado nos trabalhos da ANPED, nos anos analisados, no que se refere à formação de professores. Atualmente, estão ocorrendo muitas discussões sobre o uso das TIC e a educação a distância. Assim, podemos inferir que essa é uma demanda que necessita de elaboração de novas concepções e discussões acerca do tema, visto que muitas instituições têm se preocupado apenas com a formação instrumental, ou seja, de uso de *softwares* e ferramentas, esquecendo-se da formação pedagógica.

Contribuindo com esse assunto, Cunha (2009), em seu artigo “Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do Compromisso Individual à Responsabilidade Institucional”, diz que é preciso mapear a epistemologia que sustenta as práticas e experiências e a relação com a pesquisa no campo da educação superior, privilegiando qualificação docente. Explica, ainda, que a carreira dos professores universitários, em geral, se alicerça na produção científica decorrente da pesquisa, fazendo pouca referência aos saberes necessários para ensinar. Os professores tomam por base as práticas de seus ex-professores para irem se formando professores, mas não teorizam sobre o que fazem. O estudo também “procurou discutir criticamente a responsabilidade das políticas públicas e institucionais com a formação dos docentes da educação superior” (CUNHA, 2009, p. 3).

A autora destaca que não são todas as instituições que se preocupam com a formação continuada de seus docentes e “[...] outras, mesmo quando valorizam os saberes do mundo do trabalho como um capital individual dos professores, não articulam reflexões sobre eles, e pouco otimizam um campo com tantas potencialidades” (CUNHA, 2009, p. 6). Dessa maneira, é mister ampliar as reflexões pedagógicas, buscando contemplar questões específicas da EaD, a fim de qualificar também essa modalidade de ensino que vem ocupando lugar em larga escala no Brasil.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DAS TIC E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A partir da pesquisa no *site* da ANPED, nos anos de 2009 e 2010, cinco trabalhos chamaram a atenção por terem relação com as questões abordadas neste estudo. Um deles é do GT 08 – Formação de Professores – e os outros quatro do GT 16 – Educação e Comunicação. Os resultados apontam para uma reflexão sobre a formação continuada de professores no que se refere ao uso das TIC em suas práticas pedagógicas. O assunto era pouco discutido até o final dos anos 90, passando a ter maior ênfase e mais pesquisas a partir do ano 2000.

Nessa perspectiva, cabe destacar que a EaD/TIC pode potencializar a valorização dos saberes individuais para a construção de saberes coletivos, “permitindo que os conhecimentos tácitos dos indivíduos não sejam sufocados pela burocratização dos conteúdos” (SCAVAZZA; SPRENGER, 2009, p. 264). As autoras salientam que a melhoria da formação é um dos pilares para a transformação do cenário atual, que visa a uma educação cada vez mais qualificada.

Diante desse contexto, o artigo “A Formação de Professores para uso das Tecnologias Digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008”, da autora Ezicléia Tavares Santos, busca verificar, a partir de uma pesquisa de estado de conhecimento, se a formação de professores para uso das tecnologias digitais tinha sido contemplada nas discussões das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – no período de 2000 a 2008, analisando especialmente os trabalhos apresentados na modalidade “comunicação” nos GTs Formação de Professores (GT8) e Educação e Comunicação (GT16). Além disso, procura

identificar como o docente aprende a utilizar as tecnologias digitais e as aplica de forma significativa em sua prática pedagógica.

A referida autora encontrou 26 trabalhos na área da formação do professor para uso das tecnologias na educação, no período de 2000 a 2008, sendo 11 no GT Formação de Professor e 15 no GT Educação e Comunicação. Dos 26 trabalhos, dois estão relacionados à formação inicial; 11, à formação continuada e em serviço; dois, à formação inicial e continuada; cinco, à contribuição das tecnologias para formar o professor a distância; outros cinco sobre reflexões teóricas e um trabalho sobre estado da arte.

Segundo Santos (2009, p. 2), “dentre as tecnologias de informação e comunicação, o computador conectado à Internet vem transformando as formas de se construir conhecimentos, de ensinar e aprender”. Destaca que, a partir disso, surgem novas perspectivas para o desenvolvimento da prática docente, que trazem, conseqüentemente, implicações em seu processo de formação.

Em um dos trabalhos estudados por Santos (2009), das autoras André, Simões e Carvalho (1999), no qual realizam uma síntese do conhecimento sobre formação de professores, concluí que poucos trabalhos fizeram referência ao uso das tecnologias digitais na formação docente. As autoras analisaram teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação, no país, no período de 1990 a 1996, e também de artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 1990 a 1997, além da análise das pesquisas apresentadas no GT Formação de Professores da ANPED, de 1992 a 1998.

Elas destacam, ainda, que esse assunto aparece somente em quatro dos 115 artigos publicados nos 10 periódicos estudados, ressaltando que não encontraram referência ao assunto nos demais espaços buscados. A partir de 1998, no entanto, torna-se mais comum o estudo referente à formação de professores e ao uso de tecnologias e, a partir do ano de 2000, muitos trabalhos abordam também a educação a distância, que se utiliza de recursos digitais. Vale lembrar que, somente a partir de 1995, a internet comercial passou a ser desenvolvida no Brasil, quando, então, ocorreu uma maior disseminação do uso do computador.

A década de 1990 é marcada pela incorporação das TIC à educação, pois é lançada a nova LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96⁷, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é implantada, em 1995, a Secretaria de Educação a Distância⁸ (SEED-MEC) e criada, em 1996, a TV Escola. Além disso, são

⁷ LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

⁸ Cabe destacar que a SEED foi extinta em 2011.

criados, em 1997, o Programa Nacional de Informatização na Educação – ProInfo – e o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED – (SANTOS, 2009). A partir dessa década, então, passou-se a investir na inserção das tecnologias da informação e comunicação no campo educacional, bem como na expansão da educação a distância, que se utiliza dessas tecnologias.

Outro trabalho que nos despertou atenção, no artigo da referida autora, foi o de Fernandes (2003), em que a autora busca pesquisar os saberes e os sentimentos que são construídos a partir de uma experiência em um curso de capacitação em Informática na Educação, vinculado ao ProInfo, na Paraíba. Em suas constatações, destaca que:

O processo de aprendizagem em informática na educação apresenta pontos dicotômicos: o prazer e a angústia, o fácil e o difícil, o saber e o não saber, as alegrias e as tristezas, sentimentos entrelaçados no processo de aprendizagem que provocam mudança não apenas no conhecimento do professor, mas também na sua formação profissional (FERNANDES *apud* SANTOS, 2009, p. 6-7).

O trabalho de Calixto (*apud* SANTOS, 2009), também vai ao encontro das questões discutidas. Ele investiga os saberes mobilizados pelos professores no uso da internet na educação. Os docentes apontam necessidade de conhecimentos técnicos, para utilizar a internet, embora reconheçam que não precisam ser técnicos.

Já Gutierrez (*apud* SANTOS, 2009) destaca que a alfabetização digital, em muitas instituições de ensino, tem sido de caráter instrumental, não tendo vínculo com as práticas pedagógicas e os projetos dos docentes. Dessa forma, podemos dizer que, mais uma vez, nos deparamos com a formação técnica desvinculada da formação pedagógica.

Ao final de seu artigo, a autora faz um questionamento que é justamente o que nos inquieta: “que formação sobre computador/internet dará conta de articular o instrumental e o pedagógico?” (SANTOS, 2009, p. 11). Diríamos ainda: que saberes são essenciais e devem ser (re)construídos, para que se realize uma prática pedagógica que promova a construção do conhecimento na educação a distância?

Conforme Tardif (2003), o saber docente não é uma categoria autônoma e separada das demais realidades sociais, organizacionais e humanas, mas, sim, é composto das experiências profissionais e de vida dos sujeitos. Assim, esses saberes estão na interface entre o individual e o social, tendo por base o trabalho, a diversidade, a temporalidade, a experiência de trabalho, o trabalho interativo e o processo de formação.

De acordo com Santos (2009), a leitura dos trabalhos evidencia problemas decorrentes de uma formação inicial distanciada do uso de recursos tecnológicos, uma formação continuada que desconsidera o contexto, rápida e com ênfase nas questões técnicas

do computador/internet. Além disso, outro aspecto levantado e pesquisado diz respeito à necessidade de compreender o processo de aprendizagem docente perante as novas tecnologias.

A autora conclui que, em relação à formação do professor, seja ela inicial ou continuada, em vez de se favorecer a reflexão crítica sobre o papel do uso da tecnologia na educação, tem-se focado em como os sujeitos aprendem e se sentem diante de recursos que não fizeram parte de seu cotidiano de formação acadêmica.

Oliveira (2009), por sua vez, realiza um estudo sobre a importância da afetividade na educação online nos processos educativos desencadeados em ambientes virtuais de aprendizagem. Constata que a afetividade é expressa através da valorização da fala do outro, do incentivo, da presença constante do tutor, demonstrando aos alunos que estão sendo “vistos e ouvidos,” o que gera segurança e faz com que se sintam acolhidos. Nessa perspectiva, para que o objetivo da aprendizagem colaborativa seja alcançado, é necessária a formação de vínculos afetivos entre os participantes.

Seguindo a trajetória percorrida para este estudo, o texto “A Comunicação On-Line entre professores e alunos: um estudo da UNISUL Virtual”, dos autores Schneider e Moares (2009), publicado no GT 16 – Educação e Comunicação, da 32ª Reunião Anual da ANPED, traz uma pesquisa realizada em um curso de formação de professores em matemática na modalidade a distância, a fim de verificar a existência de uma comunicação dialógica entre professor e aluno, ou seja, como se dava o processo de comunicação *online* na mediação pedagógica do professor. Como resultado da pesquisa, foi constatado que a comunicação não era dialógica, uma vez que “apresentou-se de forma unidirecional e vertical, professor-conteúdo-aluno, onde o aluno é colocado como sujeito passivo, contemplativo e receptivo” (p. 1). Essa constatação foi evidenciada nas falas dos entrevistados, ao relatarem a falta de interação, questionamentos, provocações. A maior dificuldade destacada pelos alunos, no curso a distância, foi a falta do professor presencial. Com isso, cabe refletir: será que essa falta não tem relação com a mediação e a interação virtualmente realizadas? E/ou o aluno está se adaptando a essa nova modalidade de ensino e, muitas vezes, precisa ainda ter esse contato presencial com o professor?

Outra ideia trazida, no referido artigo, é que a palavra “autonomia”, na EaD, está sendo confundida ou até mesmo substituída pela expressão “virar-se sozinho”. Nesse contexto, é notório que, na EaD, o aluno precisa ser autônomo para estudar, porém autonomia não significa abandono, muito menos falta de interação, mediação e intervenção por parte do professor.

Por muito tempo, tivemos uma ideia equivocada da EaD, pressupondo que o professor seria substituído pelo computador, pela tecnologia e pelos ambientes virtuais, porém o papel do professor continua sendo extremamente importante, insubstituível, uma vez que ele é o principal responsável pela mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, é possível inferir que alguns saberes docentes específicos relacionados à educação a distância são relevantes no desenvolvimento de práticas pedagógicas que acontecem virtualmente, visando à construção de conhecimento de forma colaborativa, e não à mera transmissão.

Nesse sentido, é desejável que as instituições de ensino superior tenham um olhar atento, proporcionando espaços de formação continuada para a construção de saberes, que ocorre em todo o processo de atuação profissional, inclusive a partir da experiência do próprio fazer docente. Segundo Nóvoa (1997, p. 28),

A formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. [...] O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de *saber*: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.

Freitas (2009) se lança na compreensão do uso do computador e da internet, a partir de uma abordagem histórico-cultural, como recurso de apoio ao ensino na educação básica. Assim, podemos aproximar sua pesquisa das questões relacionadas à EaD no ensino superior, quando fala que “por si só computador e internet não podem resolver todas as mazelas do ensino, nem podem garantir a eficiência da aprendizagem” (p. 1). Esses recursos precisam ser utilizados pelos docentes como um grande apoio aos processos de ensino e aprendizagem, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância.

É importante tomar conhecimento das potencialidades das tecnologias digitais, com vistas a proporcionar uma aprendizagem compartilhada e colaborativa. A referida autora destaca dificuldades, por parte de alguns professores, no que diz respeito à apropriação das novas tecnologias. Ela busca “compreender mais o universo digital desafiante dos discentes e os medos e resistências dos docentes” (FREITAS, 2009, p. 2-3). Diante desse contexto, enfatiza que as dificuldades que os professores enfrentam com a tecnologia são decorrentes também da falta de formação continuada nas instituições de ensino, de um espaço para discussões sobre os recursos digitais e suas possibilidades pedagógicas, além de tecnológicas.

Outro aspecto trazido é a falta de compreensão de como as tecnologias podem interferir na aprendizagem de forma significativa, proporcionando novas maneiras de

aprender e ensinar. Assim, a relação com o conhecimento não é uma relação direta, mas mediada pelo outro, nesse caso, o professor. Como fazer uma mediação virtual que resulte na construção de conhecimento de forma significativa?

Freitas (2009), baseando-se na teoria de Vygotsky, refere que “há aprendizagem quando se internaliza o que foi vivenciado na relação com outro. A internalização acontece a partir das significações construídas no processo interativo às quais o sujeito confere um sentido pessoal” (p. 10). Dessa forma, a construção do conhecimento não ocorre na ordem do individual, mas, sim, no coletivo, sendo uma construção social. O professor, além de mediador, deve ser um provocador de interrogações, um coordenador de equipes de trabalho.

Nessa perspectiva, Freitas (2009, p. 13) reafirma sua posição, ressaltando novamente que “computador e internet não são, por si só, garantia de uma inovação no processo de aprendizagem escolar. Tudo depende da maneira como são usados, da mediação humana do professor”. Dessa maneira, é possível dizer que o professor jamais será substituído pelo computador, uma vez que a mediação humana é imprescindível.

Nessa direção, Vizentim e Pesce (2010) apresentam a pesquisa intitulada “Os recursos de linguagem como contribuição à construção de sentidos entre formadores e professores universitários em formação no contexto digital”, que se trata de um estudo de caso de abordagem qualitativa sobre a formação do professor universitário no e para o contexto digital. Considerando que, no ambiente virtual, a linguagem ocorre mais de forma assíncrona, diferentemente do ambiente presencial, os autores destacam que ela adquire outros contornos e outras possibilidades para sua expressão.

Tais circunstâncias indicam que há uma nova exigência para os atores do processo educacional, no que diz respeito aos recursos de linguagem e à mediação pedagógica. Em outras palavras novos saberes docentes emanam do contexto midiático, dentre os quais o uso competente de múltiplas linguagens (VIZENTIM; PESCE, 2010, p. 7).

Dessa forma, como resultado do estudo, os professores referem que o uso de múltiplas linguagens, como material em CD-ROM com áudio/vídeo do professor, por exemplo, é um recurso que aproxima, prende a atenção e estabelece um vínculo maior entre docente e aluno. Outra questão é que a formação para a docência *online* deve ocorrer a distância, com o uso de recursos tecnológicos, uma vez que já coloca o professor em uma posição privilegiada, por possibilitar a compreensão, no lugar de aluno, de uma prática mediada pela tecnologia, com linguagens multimidiáticas.

Para Scavazza e Sprenger (2009, p. 265), faz-se necessário que “as melhores práticas de formação continuada de professores sejam registradas, sistematizadas e divulgadas para o

desenvolvimento de novas experiências”. Assim, entendemos que quanto mais pesquisas forem realizadas acerca de temas que envolvem a formação docente para a EaD no âmbito do ensino superior, proporcionando uma reflexão sobre a ação, mais ganhos teremos para o desenvolvimento de práticas que promovam a construção do conhecimento.

A partir das questões discutidas, podemos constatar que as pesquisas sobre educação a distância e formação de professores têm aumentado significativamente na última década, porém estão ainda centradas mais em outras temáticas do que nos saberes docentes para o desenvolvimento de práticas mediadas pela tecnologia.

Com isso, se considerarmos que grande parte dos professores não tiveram, na sua formação, a presença das TIC, tampouco tiveram formação para uso de recursos digitais em sua prática docente, fica evidente a necessidade de investimento, por parte das instituições de ensino superior e do poder público, na formação continuada de seus docentes, além de um olhar atento para a construção dos diferentes saberes que se tornam essenciais em práticas mediadas pela tecnologia.

Outro aspecto importante é que ainda existe uma insegurança, por parte dos professores, para o uso das tecnologias em sala de aula, bem como na EaD. Em relação a isso, importante ressaltar que Freitas (2009) entende a utilização das tecnologias como um repensar do fazer pedagógico e da prática profissional.

Achados apontam para a pesquisa crescente sobre educação a distância, porém os estudos estão centrados à formação continuada de professores preocupada mais com as questões tecnológicas, do que com as questões pedagógicas. Assim, fazem-se necessárias pesquisas que busquem contemplar os saberes docentes para o desenvolvimento de práticas que promovam a construção do conhecimento.

Trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos [...], também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 2000, p. 31).

Diante do exposto, sugerimos uma reformulação na proposta de formação continuada dos professores, no que se refere ao uso da tecnologia nos processos educacionais, uma vez que é preciso contemplar questões pedagógicas, além das tecnológicas, e aprender a partir da reflexão sobre as experiências compartilhadas, da formação crítica e reflexiva.

Além dessas pesquisas, apresentamos, a seguir, reflexões sobre os saberes que estão presentes nas práticas docentes na EaD, a partir de visita à literatura dos principais teóricos que tratam sobre o assunto.

4 SABERES DOCENTES NA EAD: A RELAÇÃO ENTRE AS TIC E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos (TARDIF, 2003, p.13).

Com o surgimento e a implantação das TIC na educação, “os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades” (MORAN, 2006, p. 43). Os docentes estão aprendendo a trabalhar com a educação *online* em situações muito diversas: com muitos e poucos alunos, com mais ou menos encontros presenciais, experimentando metodologias, experienciando diferentes papéis.

O aluno, por sua vez, também está aprendendo a ser aluno nessa modalidade de ensino e, muitas vezes, não possui autonomia e organização desenvolvidas suficientemente, o que dificulta seu processo de aprendizagem, uma vez que precisa buscar, ter iniciativa e interagir. “Aprender a ensinar e a aprender, integrando ambientes presenciais e virtuais, é um dos grandes desafios que estamos enfrentando atualmente na educação no mundo inteiro” (MORAN, 2006, p. 51). Nesse sentido, Oliveira (2008) refere que a tecnologia traz muitas opções de diversificação do trabalho docente, basta ter o preparo pedagógico e tecnológico por parte dos profissionais da educação. Assim, abordamos, inicialmente, a relação das TIC no processo ensinar e aprender, para, posteriormente, avançarmos na discussão sobre os saberes docentes.

4.1 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Moran (2006) define educação *online* como o processo de ensino e aprendizagem que se utiliza de recursos telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência, fazendo uma distinção entre esta e a educação a distância, que, de acordo com ele, é mais ampla e envolve outros meios, como a correspondência, por exemplo. Essa forma de ensinar e aprender ocupará um grande espaço nos próximos anos. Dessa maneira, é importante fomentar o campo de investigação nessa área, buscando a qualificação dos processos educacionais.

A educação *online*, que se utiliza de recursos *web*, exige uma organização bastante complexa. É necessário pensar na elaboração do material, no papel do professor, do tutor, nos encontros avaliativos presenciais, enfim, em todo o processo pedagógico, toda a lógica e estrutura para atender às necessidades dos estudantes (MORAN, 2006).

Oliveira (2008) corrobora as ideias de Moran (2006), explicando que é indispensável o cuidado para não transpor ao virtual a sala de aula presencial. É preciso mudar o planejamento, os procedimentos, a forma de abordar o conteúdo. A mediação deve ser constante por parte do professor, visando à interação de todos, uma vez que buscamos trabalhar de forma colaborativa. A autora também salienta a importância da afetividade na EaD, o vínculo com o aluno e a preocupação com a construção não só do conhecimento, mas também da pessoa como um todo.

Segundo Prandini (2009, p. 77), o papel do professor, nessa modalidade de ensino, é “conduzir o aluno a desenvolver formas de aprender que permitam a ele selecionar, organizar e interpretar uma grande quantidade de informação a qual passa a ter acesso facilmente”. Moran (2001) concorda com a referida autora, complementando que o aluno deve, ainda, relacionar os dados, contextualizando-os, com o objetivo de integrar a informação em seu contexto pessoal, intelectual e emocional, de forma que o conteúdo se torne significativo para ele, transformando-o em conhecimento, conforme explica Valente⁹ (s/d, p. 1): “O conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É o significado que atribuímos e representamos em nossas mentes sobre a nossa realidade”.

Oliveira (2008) explica que a aula virtual reduz as distâncias globais, o conceito de espaço e tempo modifica-se. As pessoas economizam tempo no que se refere ao deslocamento e podem realizar as atividades que não são síncronas, de acordo com a sua agenda. No entanto, concorda com Prandini (2009), ao destacar que o desafio emergente é educar as pessoas para lidar com informações advindas do meio digital – internet. Nesse sentido, suas palavras são esclarecedoras:

Assumir a tecnologia como um recurso para ajudar-nos a fazer o que queremos fazer, implica vê-la como forma de incrementar o processo ensino-aprendizagem a favor de nossos objetivos, de acordo com nossa concepção de educação. É preciso, então, saber o que ela tem a nos oferecer (PRANDINI, 2009, p. 81).

A autora destaca que a inserção das TIC aproximou a educação a distância da educação presencial, tornando possível a criação de uma modalidade híbrida, como as

⁹ Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/195.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

disciplinas e os cursos semipresenciais, em que as aulas não são totalmente a distância, nem mesmo totalmente presenciais.

Alves e Silva (2009) referem que uma das possibilidades das TIC é a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, mediante interesses comuns, auxiliando os indivíduos a vivenciar trocas e ampliar seu leque cultural, considerando a diversidade como elemento para a reconstrução do conhecimento. Côrtes (2009, p. 18) concorda com os referidos autores, salientando que “A verdadeira função dos recursos tecnológicos é estarem a serviço das finalidades pedagógicas, porque estas é que são decisivas num projeto educativo”.

Sob essa perspectiva, Kenski (2002) destaca que as tecnologias presentes na relação ensino e aprendizagem não se limitam a ser apenas ferramentas, uma vez que a ampliação das possibilidades de comunicação e informação altera a forma de viver das pessoas, de sentir, de pensar e de aprender. Ressalta, ainda, que estamos vivendo um novo modelo tecnológico. O aprender ocorre de maneira mais autônoma, o que não significa abandono, nem mesmo falta de mediação e interação por parte do professor, que tem como papel planejar situações de aprendizagem, realizar a mediação entre o aluno e a informação, visando a promover uma aprendizagem significativa.

Conforme Bruno (2008), a mediação é uma ação interventora, que, através da interação, busca o encontro com o outro, por meio da linguagem, seja ela escrita ou falada. Essa deve levar em consideração a linguagem emocional das pessoas que estão em processo de interação. De acordo com a autora, a linguagem emocional pode ser conceituada “como um meio, uma forma, um dispositivo, um sistema intencional de expressar e comunicar emoções, mediado/permeado/viabilizado pela linguagem (conversação), para a relação de encontro, de contato, entre os sujeitos aprendentes em processo contínuo de transformação” (BRUNO, 2008, p. 89). Assim, a linguagem emocional expressa as diversas formas com que as pessoas estabelecem relações. Outro aspecto destacado pela autora é que a linguagem tem uma grande influência na construção de vínculos nas relações interativas.

Para Masetto (2001, p. 145), mediação é a maneira de apresentar um conteúdo de forma que ajude o aluno “[...] a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas [...] até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele [...]”, que seja incorporado ao seu mundo, a partir dessa interação, ajudando-o a compreender sua realidade humana e social. O papel do professor é trabalhar junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos e desenvolvendo o papel de mediação pedagógica.

Bruno e Rangel (2009) trazem, ainda, o conceito de mediação partilhada, entendida como a parceria entre professor e alunos, sem perder de vista o papel de cada um desses atores nos processos de ensino e aprendizagem. Os alunos podem exercer também o papel de mediação, através da interação com seus colegas. Significa partilhar e aceitar outros pontos de vista, construindo conhecimentos de forma coletiva e colaborativa.

A interação, por sua vez, é conceituada por Belonni (2001) como uma ação que ocorre de forma recíproca entre dois ou mais sujeitos, podendo ser direta ou indireta, isto é, mediatizada por algum veículo técnico de comunicação. Rodrigues (2009) vai ao encontro da autora citada, ressaltando que a presença das TIC não é condição para que haja interação e interatividade, pois são um meio de comunicação a mais. Além disso, nem todas as comunicações efetivadas por meio da tecnologia são interativas, uma vez que as TIC podem ser utilizadas apenas para a transmissão da informação, seguindo um modelo linear das mídias.

Silva (2004), por sua vez, conceitua interatividade explicando que o fato de utilizar um meio tecnológico não significa dizer que estamos trabalhando de forma interativa, é necessário superar a pedagogia da transmissão. Portanto, a interatividade, na perspectiva do referido autor, é entendida como possibilidade concreta de participação/intervenção dos sujeitos no processo de comunicação. Sobre esse tema, afirma Rodrigues (2009, p. 44):

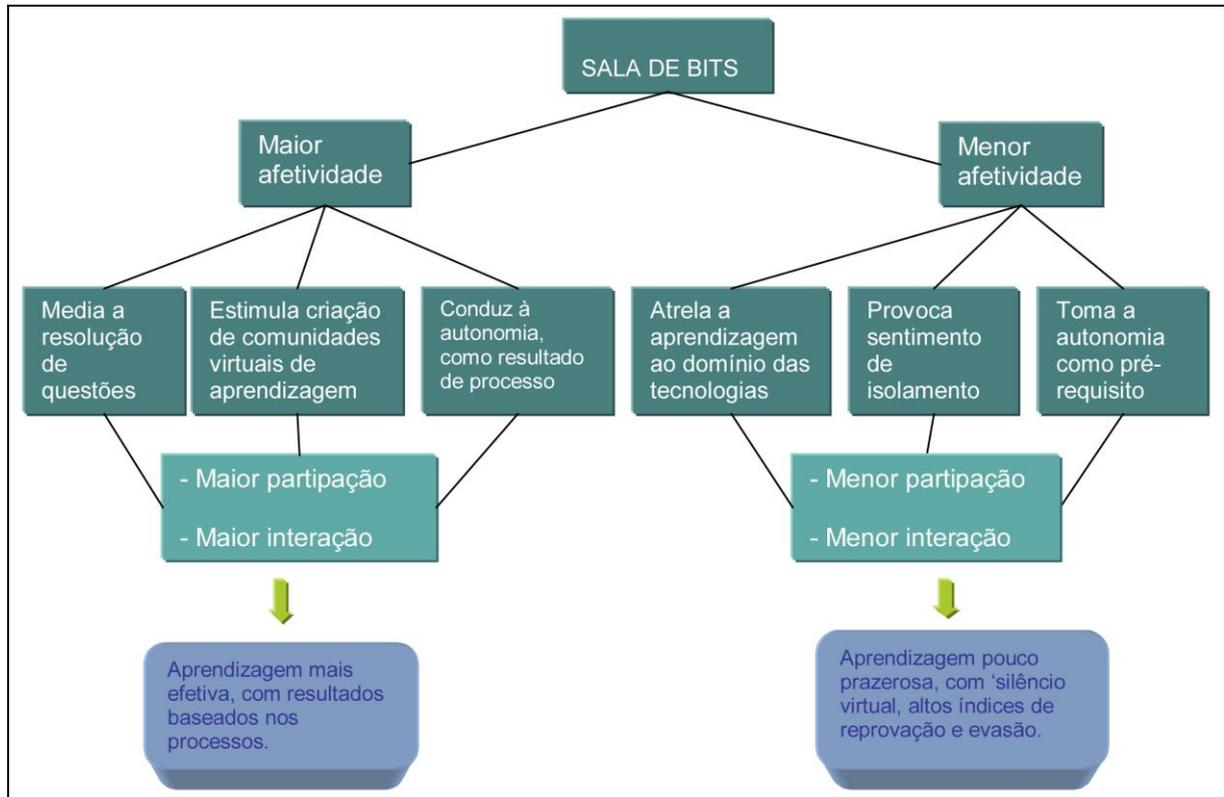
A interatividade, nessa perspectiva, refere-se a um conceito de comunicação, e não de informática, podendo ser empregada para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço. No entanto, para que haja interatividade, é preciso garantir basicamente duas disposições: dialógica, que associa emissão e recepção como polos antagônicos e complementares na cocriação da comunicação, e a intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações.

Nesse sentido, ao falar de interatividade, cabe trazer as contribuições de Palloff e Pratt (2004, p. 154 – 155) a respeito do retorno realizado com os alunos: “Os professores precisam encontrar um equilíbrio na quantidade e na frequência do *feedback* que dão aos alunos, de maneira que estes saibam que os professores estão presentes e atentos, mas não de uma forma que sobrecarregue o grupo ou que domine a discussão”. Podemos observar que a comunicação, a linguagem, a mediação, a interação e as questões vinculadas à relação estão interligadas, assim, ao se comunicar com um aluno no ambiente virtual, todos esses aspectos podem estar presentes, seja de forma direta ou indireta.

Nessa perspectiva, avançando no assunto, apresentamos o estudo de Serra (2005) sobre afetividade e aprendizagem na educação *online*, que buscou analisar como se dá essa

relação em uma prática mediada pela tecnologia. Ela elaborou o esquema que segue, para representar uma sala de aula virtual e a influência da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem.

Figura 1 – “Sala de Bits”



Fonte: Serra (2005, p. 85).

A afetividade e as emoções constituem-se em um elemento essencial em qualquer prática pedagógica, seja ela presencial ou a distância. Da mesma forma, a referida autora observou que as relações de ensino e aprendizagem permeadas pela afetividade não são tão perceptíveis no ambiente *online*, no qual os sentidos não estão presentes, no entanto, quando a afetividade é fomentada, proporciona uma maior participação e interação dos alunos, bem como auxilia em uma aprendizagem mais efetiva e conduz ao desenvolvimento da autonomia, conforme podemos observar no esquema apresentado. Por outro lado, quando a afetividade é menor, vincula a aprendizagem ao domínio das tecnologias, provoca um sentimento de isolamento, em que a participação é menor, pressupõe a autonomia do aluno como um pré-requisito, o que resulta no desprazer da aprendizagem e em resultados negativos.

As emoções como manifestações de afetividade em sala de aula podem ser entendidas como um fenômeno essencialmente interativo, aqui entendido como fenômeno social em que há um encadeamento entre as ações dos interlocutores, não necessariamente na direção de um sentido comum (SERRA, 2005, p. 36).

É possível afirmar que, na educação a distância, cujo modelo é *online* ou *web*, a comunicação entre as pessoas ocorre, fundamentalmente, pela via da escrita, através de *e-mails*, mensagens em fóruns, *chats*. As pessoas se conhecem através da internet, muitas vezes, acabam não se conhecendo pessoalmente, no entanto, a afetividade é construída nas relações que se estabelecem. No que tange a esse tema, Moran (2001, p. 24) contribui destacando que:

Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Processo permanente, porque nunca acaba. Paciente, porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante, porque aprendemos mais se temos uma atitude confiante, positiva, diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Processo afetuoso, impregnado de carinho, de ternura, de compreensão, porque nos faz avançar muito mais (grifo nosso).

Assim, com a inserção das novas tecnologias no ensino, podemos inferir que o conceito de autonomia defendido por Freire (1999) se amplia e ganha espaço. Esse autor destaca que o essencial, nas relações entre educando e educador, é a reinvenção do ser humano no aprendizado da autonomia, autonomia essa que não ocorre com data marcada, mas desenvolve-se a partir das relações, em experiências respeitadas de liberdade.

Nesse cenário, cabe destacar as ideias de Arroyo (2002, p. 53), que nos diz: “Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. [...] Descobrimos que nossa docência é uma humana docência”. Dessa forma, fica evidente que, com a inserção das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, alguns saberes são mobilizados e estão presentes nas práticas pedagógicas, tema esse que passa a integrar a discussão do próximo item.

4.2 SABERES DOCENTES: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Observamos que os saberes docentes mobilizados, tanto para práticas presenciais como para práticas pedagógicas a distância, são plurais e muitos são construídos a partir da trajetória profissional, da experiência e da formação continuada buscada pelo próprio professor ou oferecida pelas instituições de ensino. Nesse sentido, a fim de proceder à análise dos saberes que permeiam a docência, apresentamos os estudos de Pimenta (2000) e Tardif (2003), que pesquisaram sobre os saberes docentes mobilizados na educação presencial. A

discussão sobre os saberes docentes também é contextualizada na perspectiva de Gauthier *et al.* (2006), que abordam pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, para, em seguida, apresentarmos estudos sobre o tema relacionados à educação a distância. Por fim, pretendemos estabelecer relações entre os saberes mobilizados nas duas modalidades de ensino.

Pimenta (2000), a partir de seus estudos sobre os saberes docentes e a formação de professores do ensino presencial, apresenta uma distinção entre os **saberes da experiência, do conhecimento** e os **saberes pedagógicos**. Saliencia a importância de considerar e mobilizar os **saberes da experiência**, que são constituídos também através da vivência que cada docente teve como aluno. É através dessa experiência que cada um pode lembrar quais foram os professores mais significativos, quais professores ou quais práticas pedagógicas consideravam inadequadas e, a partir daí, construir seu fazer docente. Analisando sob outro aspecto, complementa explicando que os saberes da experiência também são os produzidos no cotidiano diário, na reflexão sobre a ação.

Além desses saberes, a autora, corroborando as ideias de Valente (s/d), discute sobre os **saberes do conhecimento**, explicando, inicialmente, que esse não se reduz à informação. Ressalta que a informação é apenas o primeiro estágio do conhecimento. Dessa forma, conhecer pressupõe um segundo estágio, que é o de classificar a informação, analisá-la e contextualizá-la. Ainda, uma terceira etapa é a relação com a inteligência (vinculação do conhecimento) ou sabedoria (reflexão).

Nessa discussão, Pimenta (2000) refere-se à educação como processo de humanização e prática social, salientando que, para produzir conhecimento, é necessário proporcionar as devidas condições. Assim,

[...] a finalidade da educação [...] na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica em analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los (PIMENTA, 2000, p. 23).

Porém, na opinião da autora, as instituições não estão preparadas para trabalhar com as mídias tecnológicas, o que exige um grande trabalho no sentido de proporcionar a mediação entre a sociedade da informação e o corpo discente, assunto esse que vem sendo discutido em vários fóruns.

Em relação aos **saberes pedagógicos**, a referida autora diz que existe, de certa forma, “um reconhecimento de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (p.

24), entretanto é fato que, historicamente, esses saberes têm sido trabalhados de maneira desarticulada. Em determinada época, ocorreu o predomínio dos saberes pedagógicos, em outra, os saberes científicos. Em contrapartida, os saberes que menos tiveram ênfase, na história da formação de professores, foram os saberes da experiência. A autora levanta um questionamento sobre qual pedagogia será inventada para atender à atual sociedade, com a explosão da informática.

Tardif (2003), pesquisador canadense, também desenvolve estudos sobre os saberes dos professores e sua formação relacionados ao ensino presencial, assim como Pimenta (2000). Possui obras traduzidas e publicadas em vários países. Em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, traz discussões acerca dos conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os docentes mobilizam em sua prática pedagógica diária, questionando a natureza desses saberes, como são adquiridos e sua relação com os saberes científicos.

Para Tardif (2003), o saber dos professores é profundamente social, está relacionado aos saberes da experiência, aos saberes científicos, técnicos, aos saberes da ação, e é de caráter cognitivo ou discursivo. Ele refere que não é possível falar do saber no que tange às profissões, sem estabelecer relações com o contexto do trabalho. Com base nessa ideia, afirma:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a atividade deles, com a sua experiência de vida, com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc (TARDIF, 2003, p. 11).

Assim, o autor explica que os saberes docentes e “o saber ensinar” evoluem conforme o passar dos anos e as mudanças que ocorrem na sociedade. Podemos dizer que exemplo disso é a educação a distância, modalidade que surgiu para atender às demandas sociais e que exigem outros saberes por parte dos professores, além de seus saberes do ensino presencial, de sua experiência, de seu saber científico, uma vez que o meio utilizado para a efetivação das práticas pedagógicas é alterado de um meio físico para um meio virtual.

Tardif (2003), em seus 15 anos de pesquisa sobre os saberes docentes, destaca que o saber dos professores depende das condições em que realizam seu trabalho, mas também depende da personalidade e da experiência profissional de cada um. Os saberes de um professor compreendem os saberes dele e de “[...] uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma

pedagogia institucionalizada, [...]” (p. 16). Estão situados “[...] na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p. 16). Dessa maneira, sua perspectiva em relação aos saberes se baseia em um certo número de fios condutores e incorpora elementos relacionados à identidade pessoal e profissional de cada professor.

Os saberes dos professores não são construídos de uma única fonte, mas, sim, de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, sendo considerados saberes plurais. Nessa perspectiva, os saberes vão sendo constituídos, modificados e reconstruídos ao longo da vida e da história da sociedade. “Esses saberes são os **saberes disciplinares, curriculares, profissionais** (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e **experienciais**” (TARDIF, 2003, p. 33, grifo nosso). O autor destaca, a partir de seus estudos, que os professores consideram a base do saber-ensinar constituída, principalmente, pela experiência de trabalho.

Os **saberes da formação profissional** referem-se aos que se deram nas instituições de formação de professores, no caso, as escolas normais ou as faculdades de educação, e, ao incorporá-los à prática docente, transformam-se em saberes científicos, entendidos como uma tecnologia da aprendizagem. É no decorrer de sua formação que os docentes entram em contato com esses conhecimentos e saberes relacionados às ciências da educação e a articulação destes com a prática profissional é realizada no plano institucional através da formação continuada dos professores (TARDIF, 2003).

É importante ressaltar que a prática docente, de acordo com o referido autor, não é permeada apenas pelos saberes das ciências da educação, mas mobiliza vários saberes, que podem ser denominados de **saberes pedagógicos**. Esses saberes são aqueles baseados em uma determinada concepção de educação, de reflexões sobre a prática, que são incorporados à formação profissional dos professores, para subsidiar o trabalho docente.

Os **saberes disciplinares**, por sua vez, são os saberes sociais, definidos pela instituição universitária, que se integram à prática docente a partir da formação inicial e continuada. Esses saberes “[...] são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (TARDIF, 2003, p. 38). São saberes de diversas áreas do conhecimento.

Conforme o mesmo autor, os **saberes curriculares** são os programas de aprendizagem compostos de objetivos, conteúdos, métodos, categorizados e selecionados pela instituição de ensino, representando os saberes sociais por ela definidos.

Por fim, os **saberes experienciais** ou práticos são os saberes específicos desenvolvidos pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e validados por ela. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2003, p. 39). Constituem a cultura docente em ação. O autor ressalta que, na vivência diária, na experiência de seu trabalho, o professor aplica saberes e essa experiência já se constitui em um “[...] saber do trabalho sobre saberes [...]” (p. 21), ou seja, a reflexão sobre a ação produz a elaboração e a construção de novos saberes e de uma prática profissional própria de cada sujeito.

O referido autor, ao discorrer sobre a relação dos professores com seus próprios saberes, ressalta que os saberes disciplinares e curriculares se incorporam à prática docente sem terem sido produzidos por ela. Esses saberes não são os saberes docentes, mas, sim, “[...] produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais [...]” (TARDIF, 2003, p. 40). Tais saberes são incorporados à prática docente através dos conteúdos e disciplinas a serem trabalhados com os alunos. Assim, os saberes referentes à formação profissional do professor (ciências da educação e dimensão pedagógica) dependem da universidade e de seus formadores.

Diante desse contexto, a relação que os professores estabelecem com os saberes de sua formação profissional é uma relação de exterioridade:

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional [...] (TARDIF, 2003, p. 41).

Os saberes experienciais possuem três objetos: a interação estabelecida com os atores da prática docente; o cumprimento de normas e obrigações às quais o trabalho se submete; e a instituição na condição de meio organizado e composto de várias funções.

É nos primeiros cinco anos de carreira, em princípio, que os professores constroem a experiência fundamental para a sua prática pedagógica, diz Tardif (2003). “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional” (p. 51). O autor complementa, ainda, que, a partir do discurso docente, a validação de sua competência profissional e de seus saberes se dá nas relações estabelecidas com seus alunos. Esse saber prático também é construído e partilhado junto ao grupo de docentes.

Dessa maneira, é a partir dos saberes experienciais que os professores tentam transformar as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua prática.

O referido autor também faz uma discussão sobre a origem dos saberes mobilizados pelos professores, explicando que eles assumem a característica de serem pessoais, existenciais e temporais. Pessoais, porque estão marcados pelas características subjetivas e as experiências de cada pessoa; existenciais, por estarem ligados à existência do sujeito e de sua história de vida, uma vez que o professor pensa a partir de sua história como um todo, envolvendo os aspectos intelectuais, emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais. Finalmente, os saberes são temporais, uma vez que são apropriados pelo sujeito em diferentes tempos de sua vida (trajetória escolar, acadêmica e profissional), ou seja, “[...] todo saber, mesmo o ‘novo’, se insere numa duração temporal que remete à história de sua formação e aquisição” (TARDIF, 2003, p. 35). Assim, todo saber pressupõe um processo de formação e de aprendizagem. Um saber novo pode surgir de um antigo, uma vez que este é atualizado constantemente através dos processos de aprendizagem.

Os professores são um grupo social e profissional, cuja existência está atrelada, em grande parte, à capacidade de dominar, integrar, mobilizar e articular os diferentes saberes abordados como condição para a realização de sua prática pedagógica. Destaca ainda o referido autor que “o ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (TARDIF, 2003, p. 16, grifo do autor).

No intuito de refletir sobre essa questão, é possível inferir que seria relevante (re)construir uma Pedagogia que trate da articulação entre os diferentes saberes, principalmente, os saberes pedagógicos, os saberes da experiência e os saberes tecnológicos, refletindo sobre as competências necessárias para ensinar em uma educação midiática.

Nessa perspectiva, apresentamos os estudos de Prandini (2009), que acompanhou três professoras na docência *online* durante três anos. Essas professoras não tinham experiência anterior em práticas mediadas pelas TIC, mas tinham experiência no ensino fundamental. Como resultado da pesquisa, a autora cita algumas questões consideradas, pelas professoras, inicialmente, como limitadoras na prática pedagógica a distância: a falta de contato pessoal face a face, pois sentiam a necessidade de ver os alunos, conhecer suas impressões sobre o trabalho que elas estavam realizando; necessidade de obter informações sobre a realidade dos alunos; necessidade de conhecer as possibilidades de produção dos alunos; a escrita, nas atividades interativas, muitas vezes, dava margem a várias

interpretações; e a comunicação assíncrona impediu o esclarecimento de questões inadequadas de forma rápida.

Além disso, destacaram que o fato de a escrita ficar exposta no ambiente virtual, muitas vezes, causava, nos alunos, medo de errar, inibindo-os para escrever. Em relação a essa questão, Prandini (2009, p. 68) diz que

Frequentemente o professor precisa refletir sobre como fará a devolutiva de uma atividade ao aluno, de forma a não desqualificar o que ele já produziu, mas apontando claramente os equívocos, e indicando o caminho para uma reelaboração dos conteúdos. É um trabalho delicado, complexo, e demorado ou longo, extenso.

Outra questão levantada é que a linguagem oral é acompanhada de gestos, tom de voz, recurso ausente em uma comunicação virtual escrita. Dessa forma, as professoras sugeriram que a linguagem escrita pudesse ser acompanhada de outros significantes, com recursos pictóricos, para expressar os sentimentos e o sentido do que se quer comunicar. Vale ressaltar que, para Alves e Silva (2009), além da linguagem possuir papel fundamental na prática do professor *online*, a emoção também se apresenta como um quesito importante, uma vez que a linguagem retrata a emoção dos sujeitos, bem como a articulação entre emoção e razão, a negociação entre a racionalidade e a irracionalidade.

Nesse contexto, a partir da experiência construída e de um repensar sobre o planejamento e a prática, as professoras encontraram alternativas para superar as limitações com as quais se depararam, propondo atividades para conhecer melhor seus alunos. Além disso, realizaram o registro detalhado da produção de cada um, como forma de acompanhamento processual. Nessa experiência, as professoras tiveram de desenvolver habilidades de ler e “ouvir” os alunos, para conhecê-los, assim como escrever para falar com eles. Alves e Silva (2009, p. 100), referem que:

A construção colaborativa de conhecimento exige o exercício da solidariedade, da criatividade, da cooperação e da humildade. Solidariedade, no sentido de sair de si próprio para enxergar o outro como parte integrante do todo; criatividade na superação e resolução dos problemas, cooperação para construir um caminho feliz e sadio para eles próprios e para o planeta e; humildade na construção de uma relação dialógica [...] com vistas ao conhecimento significativo, crítico e transformador [...].

Assim, as professoras pesquisadas sentiram a necessidade de refletir e elaborar com cuidado suas intervenções, o que, certamente, exigiu muita dedicação, tempo, além de uma formação ampla e sólida, pois, na opinião dos referidos autores, “Ser professor *online* implica trabalhar em colaboração, é construir e ser construído concomitantemente” (p. 107). Também foi evidenciada a necessidade de desenvolver novas competências comunicativas que permeassem a relação pedagógica mediada pelas TIC.

Dessa maneira, a experiência vivenciada pelas professoras remete-nos a pensar que alguns saberes foram mobilizados para o exercício da docência *online*, saberes relacionados à comunicação, ao estabelecimento de vínculos, ao exercício da prática docente, ao uso das tecnologias. Nesse sentido, vale lembrar que “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2003, p. 36).

Conforme Moran (2006, p. 43), “o professor *online* precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com internet de banda larga e com conexão lenta; com videoconferência multiponto e teleconferência; [...] com softwares livres”. Além disso, Lévy (1999, p. 107-108) destaca a dimensão afetiva nos processos de ensino e aprendizagem, explicando que

O sujeito não é outra coisa senão seu mundo, com a condição de entender-se por este termo tudo o que o afeto envolve. Assim é pouco afirmar que o psiquismo está aberto para o exterior; ele é *apenas* o exterior, mas um exterior infiltrado, tensionado, complicado, transsubstanciado, animado pela afetividade. O sujeito é um mundo banhado de sentido e emoção.

O autor refere que essa descrição é uma tentativa de explicitar a inteligência viva, que é, de acordo com ele, idêntica à inteligência virtual, ou seja, o sujeito afetivo desdobra-se para fora de um espaço físico. Cabe destacar que as qualidades afetivas também dependem das qualidades oferecidas pelo ambiente, seja ele físico ou virtual. Nessa perspectiva, a citação anterior leva-nos a pensar que a aprendizagem virtual está permeada por uma dimensão afetiva, a qual parece ter uma significação bem importante no desencadeamento dos processos de ensino e aprendizagem: na criação de vínculos, no acolhimento ao aluno, na proximidade com os colegas e o professor, na segurança de saber que há alguém do outro lado da tela do computador que está disponível para ajudar, ensinar, esclarecer dúvidas, auxiliar nos conflitos cognitivos e na construção de novos conhecimentos. A partir do exposto, é possível inferir que a dimensão afetiva exige do professor saberes que podem ser denominados, por ora, de interpessoais. Esses saberes também podem estar relacionados com os saberes da experiência e os saberes pedagógicos.

Ainda, em relação aos saberes em práticas presenciais, é interessante notar que Gauthier *et al.* (2006), em suas pesquisas sobre o saber docente, identificam três categorias relacionadas à profissão docente: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. A primeira categoria, **ofícios sem saberes**, diz respeito à falta de sistematização de um saber próprio do professor, envolvendo o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o bom senso, a intuição, o talento, a experiência, a cultura de forma articulada e não isolada,

pois, de acordo com o autor, “quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental” (p. 20). Já **os saberes sem ofício** se referem a pesquisas sobre os saberes que não consideram o professor real, que não correspondem à realidade, às necessidades e aos interesses do aluno. A terceira categoria apresenta um **ofício feito de saberes**, que abarca vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo os seguintes saberes:

- **o saber disciplinar** refere-se ao saber produzido cientificamente nas diversas disciplinas, nas mais variadas áreas do conhecimento. Assim, “O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido [...]” pelos pesquisadores (GAUTHIER *et al.* 2006, p. 29). De fato, conforme o autor, não é possível ensinar um conteúdo sem dominá-lo.
- **o saber curricular**, por sua vez, são os programas organizados com diversos saberes a serem ensinados. Não são produzidos pelos professores, mas, sim, por outros agentes ou pelo Estado, através de especialistas nas diversas áreas do conhecimento.
- **o saber das ciências da educação**, são “conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral” (GAUTHIER *et al.* 2006, p. 31). São os conhecimentos profissionais relacionados ao sistema escolar; não está diretamente vinculado à ação pedagógica, mas serve como pano de fundo.
- **o saber da tradição pedagógica**, ou seja, é o saber aprendido no decorrer da vida, da trajetória escolar. Conforme Gauthier *et al.* (2006, p. 32), “[...] cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade”. É o saber relativo à docência em si, modificado pelo saber da experiência e validado ou não pelo saber da ação pedagógica.
- **o saber experiencial** é pessoal, é a jurisprudência particular, é o saber que não é verificado através de métodos científicos.
- **o saber da ação pedagógica** “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER *et al.* 2006, p. 33). No entanto, é possível observar que o saber do professor é muito privado, não passando por comprovação, como ocorre em

outras profissões. De acordo com o autor, esse saber é o menos desenvolvido e o mais necessário no leque de saberes à profissionalização do ensino, visto que é um dos fundamentos da identidade do professor.

O referido autor aborda três concepções sobre o saber docente, em que cada uma delas se refere a um lugar diferente: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

A subjetividade é identificada como a origem do saber, sendo que este significa “[...] todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 334). Já o saber associado ao juízo significa que o saber não é originado de uma intuição ou da subjetividade, mas, sim, “[...] a consequência de uma atividade intelectual, ou seja, o juízo dos fatos” (p. 334). Por fim, a argumentação, como lugar de saber, pode ser definida “[...] como a atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação”, que implica apresentar suas razões (p. 334).

Continuando as discussões, trazemos as contribuições de Rodrigues¹⁰ (2009), que, a partir de sua dissertação de mestrado intitulada “Saberes docentes na educação *online*: a perspectiva da interatividade”, buscou analisar os saberes e as práticas expressos na docência *online*. A autora conclui que os saberes e fazeres na perspectiva da interatividade se expressam quando os professores se utilizam de recursos e interfaces que proporcionam o compartilhamento e a colaboração. Também considera os saberes plurais e categorizou-os como saberes **epistemológicos**, **saberes tecnológicos** e **saberes didáticos**, destacando que a interatividade, além de ser um saber, é o alicerce para outros saberes. Explica que os saberes emergem, geralmente, a partir da experiência dos professores, da sua trajetória profissional e de vida e que essas experiências formam uma rede que sustenta os saberes docentes na educação *online*.

As categorias citadas também tiveram subcategorias. Assim, os **saberes epistemológicos** integram um conjunto que “[...] aborda questões que fundamentam a formação e a prática dos professores. [...] são compreendidos como um conjunto de conhecimentos utilizados pelos docentes, a fim de promover a compreensão do próprio agir humano[...]”, sendo aqui compreendidos como saberes **psicopedagógicos**, **político-filosóficos** e **comunicacionais** (RODRIGUES, 2009, p. 110, grifo nosso).

Os saberes psicopedagógicos, de acordo com a autora, estão vinculados aos conhecimentos da área da Pedagogia e da Psicologia e sua relação com o processo ensinar e

¹⁰ No Projeto de Qualificação, utilizamos um artigo dessa autora, originado de sua dissertação, porém seu sobrenome constava como Claro (2010). Ao optarmos por consultar a dissertação na íntegra para este estudo, estamos utilizando o sobrenome Rodrigues (2009), uma vez que esse é o nome que consta no documento acessado.

aprender, baseando-se nas abordagens construtivistas de Piaget e sociointeracionista de Vygotsky, que apostam no papel ativo do aluno na construção de novos conhecimentos. Por sua vez, os saberes político-filosóficos dizem respeito às relações de poder presentes na educação *online*. Já os saberes comunicacionais estão pautados nos fundamentos da interatividade.

A segunda categoria de saberes refere-se aos **saberes tecnológicos** que estão relacionados à apropriação que o professor deve ter das tecnologias, das ferramentas, dos recursos, das possibilidades e potencialidades oferecidos pelos ambientes virtuais e pelas TIC, com vistas à construção de conhecimentos. Já a terceira categoria, os **saberes didáticos**, são as estratégias e intervenções docentes, subdivididas em: “[...] saberes do desenho didático, saberes da mediação pedagógica e saberes da avaliação” (RODRIGUES, 2009, p. 126).

Os saberes do desenho didático correspondem às ações de planejamento no ambiente virtual, articulando diferentes saberes de uma equipe interdisciplinar, com vistas a um planejamento adequado a seu público-alvo. Os saberes da mediação pedagógica são aqueles que proporcionam uma maior interação entre todos, buscando ultrapassar a transmissão do conhecimento e romper com práticas focadas na autoaprendizagem, característica muito própria da EaD. Nesse sentido, é necessário que o docente crie situações de estar junto *online*, incitando o sentimento de pertencimento ao grupo, a fim de potencializar a construção coletiva do conhecimento.

Já os saberes da avaliação são as estratégias utilizadas para o acompanhamento e a verificação dos processos de ensino e aprendizagem, compreendidos em avaliação diagnóstica (conhecer os alunos e o que sabem sobre os temas a serem trabalhados), avaliação mediadora (intervenções feitas pelo professor) e heteroavaliação (todos os participantes e elementos são avaliados - docentes, discentes e desenho didático).

Diante do exposto, é possível notar que os saberes da educação presencial também estão presentes na educação a distância, sendo que o que difere, com mais visibilidade, a partir dos estudos analisados, são os saberes tecnológicos. Entretanto, os saberes didáticos na EaD também possuem algumas especificidades em relação ao planejamento, à organização da aula, à comunicação e à mediação, uma vez que são utilizados recursos tecnológicos.

No contexto desse estudo acerca dos saberes mobilizados em práticas mediadas pelas tecnologias, apresentamos, na seção seguinte, uma discussão sobre as concepções e os modelos pedagógicos que permeiam as práticas docentes.

5 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E MODELOS PEDAGÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Educar é contribuir na construção de um ser humano melhor...é contribuir na construção de saberes, de valores, de um vir a ser...
(Elaborado pela pesquisadora).*

O conceito de educação e a busca pela educação que desejamos balizam uma teoria de educação. É notório que existem muitas concepções pedagógicas já consolidadas e a ciência da educação está em constante processo de construção. No entanto, para que uma teoria da educação seja implementada, é necessário que tenha princípios epistemológicos claros e práticas coerentes. Educação, segundo Lindo (2010, p. 55), é:

[...] una actividad bio-psico-social en la que mediante el lenguaje, las informaciones y las actitudes se procura formar individuos capaces de construir conocimientos, valores estéticos, morales y competenciales para integrarse en una sociedad, resguardar la vida y alcanzar su plena autonomía.

Com base no exposto, Mosquera e Stobäus (1990) defendem a ideia de que nenhuma educação é neutra. Por trás de qualquer educação, existem valores políticos, culturais, econômicos, sociais. É importante reconhecê-los e buscar sua gênese, sendo essa uma tarefa urgente e significativa para a educação. Os valores nascem do entrelaçamento do que pensamos em relação ao social e do que construímos com o pessoal, é no que acreditamos e o que efetivamente fazemos. É a reflexão sobre quem desejamos ser e quais valores estão calcados na prática pedagógica de cada um. Assim, apresentamos, na sequência, os modelos pedagógicos e as concepções epistemológicas estudadas por Becker (2001), porém voltados ao ensino presencial, para, posteriormente, estabelecer relações com a educação a distância.

5.1 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E MODELOS PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA DE BECKER

De acordo com Becker (2001), é possível afirmar que existem três diferentes formas de representar os processos de ensino e aprendizagem, que são baseadas nos modelos pedagógicos denominados Pedagogia diretiva, Pedagogia não diretiva e Pedagogia relacional. Cada modelo é sustentado por uma determinada concepção epistemológica.

A **Pedagogia diretiva** diz respeito a uma prática tradicional de ensino em que o professor é considerado somente um transmissor de conhecimento e seus alunos, apenas

receptores. Não há espaço para interação e troca. Esse modelo está fundamentado em um pensamento epistemológico o qual entende que o indivíduo, ao nascer, não possui conhecimento algum, sendo considerado como uma tábula rasa. A Pedagogia diretiva é baseada na **concepção empirista** e pode ser representada como a ação do objeto sobre o sujeito, ou seja, da ação do conhecimento sobre um sujeito passivo, que assimila esse conhecimento como uma verdade, sem questionar. Assim explica o autor:

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente o que o professor deu (BECKER, 2001, p. 18).

Dessa forma, como é possível observar, essa pedagogia é o retrato da reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronímia, do silêncio, da ausência da crítica, da curiosidade e da criatividade.

A **Pedagogia não diretiva** entende que o sujeito já traz um conhecimento consigo, que precisa apenas vir à consciência. O professor é um auxiliar, facilitador do aluno, porém deve interferir o mínimo possível. Qualquer ação que o aluno realize é considerada instrutiva. “É o regime do *laissez-faire*: *deixa fazer*, que ele encontrará seu caminho” (BECKER, 2001, p. 19, grifo do autor). Nesse sentido, o professor não diretivo acredita que o aluno aprende sozinho e que o docente pode, no máximo, auxiliá-lo, buscando despertar o conhecimento que já existe nele.

O pressuposto epistemológico que sustenta esse modelo pedagógico se chama **apriorismo**, que vem do latim - *a priori* - (partir do que vem antes, no caso, da bagagem hereditária). “Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética” (BECKER, 2001, p. 20). A interferência do meio físico e social deve ser evitada. O autor destaca que, na maioria das vezes, o professor não se dá conta de que possui uma postura apriorista, pois, em alguns momentos, renuncia à sua principal função: a intervenção no processo de aprendizagem.

O terceiro modelo apresentado pelo referido autor é a **Pedagogia relacional**. Parte da premissa de que não se transmite conhecimento, mas, sim, se constrói através da interação do sujeito com o meio físico e social; constrói-se pela força de sua ação e não por meio da bagagem hereditária. Esse modelo pedagógico tem como pressuposto epistemológico o **construtivismo**, baseado nas ideias de Jean Piaget. Esse autor postula que, no construtivismo, nada está pronto, que o conhecimento não é algo acabado.

Nessa perspectiva, o professor acredita que o aluno aprenderá, isto é, construirá um conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação. Isso significa que existem duas condições para a construção de novos conhecimentos: a assimilação, que é a ação do aluno sobre o material, o qual deve ser significativo, e a acomodação do conhecimento, que diz respeito às respostas que o aluno encontra para suas perturbações, provocada pela assimilação do conteúdo. Esse movimento reestabelece o equilíbrio.

O professor construtivista não acredita que um determinado conteúdo possa transitar, “por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno”. Não entende que o aluno seja uma tábula rasa, sem nenhum conhecimento prévio. “Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção” (BECKER, 2001, p. 24). Portanto, a aprendizagem é um processo de construção, ação e tomada de consciência. É resultado da descoberta do novo.

A partir dos modelos e das concepções abordados brevemente, expomos, a seguir, a sua sistematização.

Quadro 7 - Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos

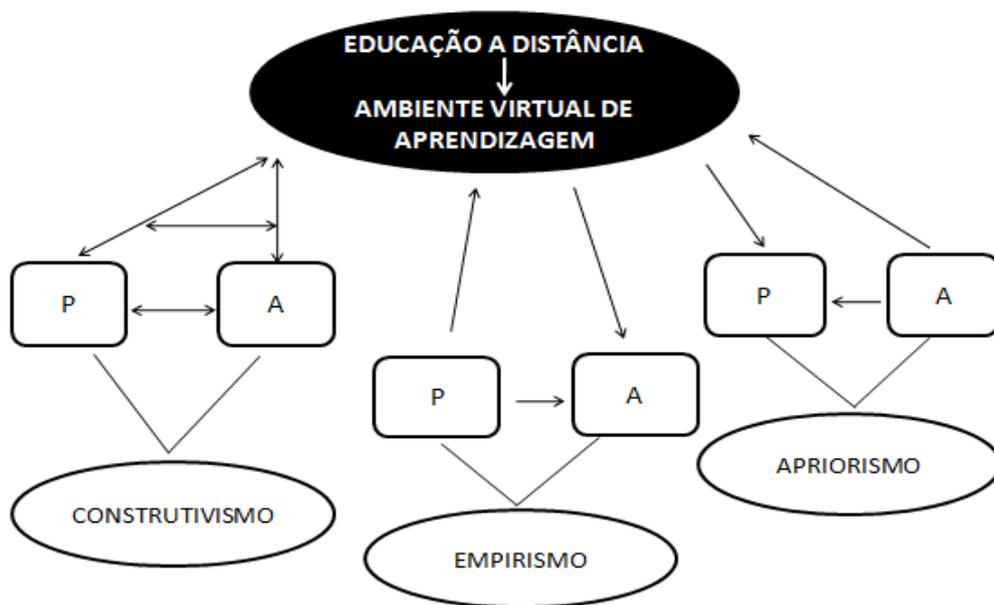
Epistemologia		Pedagogia	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	Sujeito ← Objeto	Aluno ← Professor	Diretiva
Apriorismo	Sujeito → Objeto	Aluno → Professor	Não Diretiva
Construtivismo	Sujeito ↔ Objeto	Aluno ↔ Professor	Relacional

Fonte: adaptado pela pesquisadora, com base em Becker (2001, p. 29).

A partir do quadro acima, podemos observar que são três concepções epistemológicas que sustentam a prática pedagógica. Assim, é possível estabelecer relações com a educação a distância e com ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que o ambiente educacional continua existindo, mas, no caso, é apenas de forma virtual. O que muda é a forma de ação e interação do professor e dos alunos. Os ambientes virtuais oferecem diversas ferramentas que possibilitam a comunicação individual ou coletiva. O fórum e o *chat*, por exemplo, são ferramentas de uso coletivo, que permitem o compartilhamento de ideias e a construção colaborativa de conhecimentos. Já o diário é uma ferramenta de comunicação individual entre professor e aluno, como se fosse um *e-mail*.

A tecnologia potencializa a ação humana, basta fazer bom uso dela, ou seja, podemos utilizá-la para promover uma sala de aula virtual interativa e participativa, bem como podemos utilizá-la para a “transmissão” de conhecimentos, reforçando a passividade. Nesse sentido, as ferramentas do ambiente virtual podem ser empregadas de diferentes formas, a partir da concepção que baliza a prática do professor. A seguir, apresentamos as distintas relações que é possível estabelecer entre professor e alunos no ambiente virtual de aprendizagem, de acordo com a concepção epistemológica que baliza a prática do professor:

Figura 2 - Relações das concepções epistemológicas e a prática do professor em ambiente virtual de aprendizagem



P = Professor A = Aluno

Fonte: desenho adaptado pela pesquisadora, a partir de Macedo (2005, p. 105).

Observamos que, se a prática do professor estiver fundamentada em uma concepção empirista, a ação será do professor para o ambiente virtual e este para o aluno e/ou do professor para o aluno. O professor acredita que, se o aluno reproduzir fielmente o que está no ambiente, aprenderá de forma satisfatória. Essa prática tem como alicerce a transmissão e o controle. Não são necessários a interação, a troca, o questionamento. O professor é o detentor do conhecimento.

Se a prática do professor estiver apoiada em uma concepção apriorista, o seu papel, no ambiente virtual, será praticamente nulo (como ocorre também no presencial), uma vez que acredita que o aluno aprenderá a partir de sua maturação e da sua ação sobre o ambiente,

buscando as informações que julgar importantes, pois, nessa perspectiva, a aprendizagem depende apenas do aluno. Não ocorre a intervenção docente.

De outro lado, se a prática do professor for subsidiada por uma concepção construtivista, caberá a ele lançar propostas diversificadas no ambiente virtual, contemplando as distintas modalidades de aprendizagem dos sujeitos aprendentes, buscando desequilibrar suas estruturas e provocar conflitos cognitivos, para que se sintam desafiados a buscar e refletir sobre suas próprias ações. Nessa concepção, o professor considera os conhecimentos prévios dos alunos na construção de novas aprendizagens. Promove a interação, a troca de experiências, o trabalho coletivo e colaborativo. Além disso, atua como mediador, problematizador, realizando as intervenções necessárias. O professor, além de ensinar, aprende, e o aluno, além de aprender, ensina, conforme já dizia Freire (1999). Corroborando essa concepção, Alves e Silva (2009, p. 93) afirmam que “A abordagem construtivista é potencializada pelas tecnologias para a interação entre todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem”.

Diante do exposto, é possível evidenciar que o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – pode ser utilizado considerando qualquer uma das concepções abordadas (apriorista, empirista ou construtivista), assim como ocorre no ambiente presencial. O AVA é único em termos de estrutura e adaptável a qualquer epistemologia. Ele pode potencializar uma proposta fundamentada na construção de conhecimento como pode desempenhar um papel de transmissão. Cabe ao professor ter clareza do pressuposto epistemológico que baliza sua prática, para, a partir disso, traçar seus objetivos e seu planejamento para o virtual.

Vale lembrar que essa divisão é meramente didática, pois nenhuma teoria é pura, ou seja, os docentes possuem um pouco de cada concepção, mesmo que uma delas norteie sua prática pedagógica. A “mistura” vai sempre existir, embora uma das concepções epistemológicas seja predominante nas ações do professor.

Na opinião de Moran (2006, p. 42), “é ainda prematuro definir padrões pedagógicos na educação a distância, porque estamos em fase de experimentação de vários modelos e formatos, que também são afetos ao ensino presencial”. Assim, podemos dizer que, com a inserção das TIC na educação, os modelos pedagógicos e as concepções epistemológicas estão em processo de (re)construção. Não existe um modelo único definido, mas, sim, experiências que estão sendo realizadas e que, a partir de seus resultados, será possível definir, com mais propriedade, um modelo que atenda aos pressupostos da educação a distância.

Sobretudo, é necessário que os processos de ensino e aprendizagem sejam focados na construção do conhecimento e na interação. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, a discussão acerca da formação de professores para a EaD.

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EAD: SABERES EM (RE)CONSTRUÇÃO

Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso (ARROYO, 2002, p. 41).

O atual momento é de inovação nos processos educacionais, inovação essa que repercute nas práticas pedagógicas, em especial, no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. É necessário quebrar alguns paradigmas e transcender, mas, para isso, é imprescindível formação, qualificação profissional, a fim de acompanhar a inovação anunciada.

A década de 90 marcou a entrada efetiva da educação a distância – EaD – nas instituições de ensino superior, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei nº 9.394/96. A partir desse período, a oferta de cursos superiores em EaD evoluiu muito rapidamente. Além disso, Oliveira (2008) destaca que mais de um milhão de estudantes cursam disciplinas não presenciais dentro do percentual de 20% da carga horária do curso de graduação presencial em disciplinas EaD. Esse crescimento em larga escala traz uma preocupação acerca da formação docente. Será que os professores estão preparados para atuar nessa modalidade de ensino? Em relação a isso, as reflexões de Kipnis (2009, p. 209) apontam até mesmo para um mercado diferente, como demonstram as suas palavras:

A EAD se vê diante de uma nova geração em relação a outras anteriores definidas pelas tecnologias da época e as instituições de Educação Superior se deparam com o atendimento a uma demanda crescente por acesso ao conhecimento e à formação profissional para atuar em um mercado capitalista qualitativamente diferente.

Nessa perspectiva, Scavazza e Sprenger (2009, p. 265) contribuem com a discussão, salientando que a melhoria da formação é um dos pilares para a transformação do cenário atual, que visa a uma educação cada vez mais qualificada. São os professores as peças fundamentais do processo educativo. Para isso, “é necessário privilegiar a inclusão digital do professor, utilizando o recurso a EaD/TICs para ensinar o professor a ensinar”. Arroyo (2002, p. 54) ressalta que:

O ofício de mestre, [...] vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura.

O referido autor destaca que o professor carrega consigo a aprendizagem de seu ofício, aprendido em múltiplos espaços e tempos, bem como nas múltiplas vivências. Moran (2000) afirma que, na sociedade da informação, estamos aprendendo a integrar o humano e o tecnológico e, à medida que conseguirmos essa integração de forma inovadora, poderemos dizer que estamos caminhando para uma mudança qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Moraes (2008) apresenta contribuições ao assunto, explicando que as tecnologias são compreendidas como ativadoras dos processos de mediação pedagógica, como instrumentos que enriquecem os ambientes virtuais de aprendizagem, potencializando a construção do conhecimento e a reflexão. Ressalta que as tecnologias transcendem as fronteiras espaciais, temporais e curriculares, proporcionando um espaço reflexivo e de trocas para a construção coletiva e evolução do pensamento. No entanto, segundo Xavier, Franco e Cunha¹¹, a questão principal é não fazer uso da tecnologia sem uma intencionalidade pedagógica.

Fernandes (1998¹²) destaca que o tema referente à formação do professor universitário tem sido pouco discutido nas instituições de ensino superior. Declara que o ingresso dos professores na docência universitária, geralmente, não tem considerado sua formação pedagógica como pré-requisito, ressaltando que não é possível reduzir a formação do professor somente ao domínio de conteúdo de seu campo de atuação. É necessário

[...] construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a *dimensão epistemológica* (a questão do conhecimento), a *dimensão pedagógica* (a questão de ensinar e aprender) e a *dimensão política* (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende) (FERNANDES, 1998, p. 97, grifo da autora).

A partir do exposto, trazemos as contribuições de Cunha (2010), que realizou uma pesquisa sobre “o bom professor e sua prática”, entrevistando alunos do ensino médio e do superior, na modalidade presencial, a fim de investigar os aspectos que os alunos levam em consideração, ao conceituar um docente de “bom professor”. O resultado da pesquisa demonstrou que os alunos consideram bons professores aqueles que realizam sua prática de forma passiva, com carência de criticidade e criatividade. Dessa forma, percebemos que os alunos entendem essa como uma boa prática, porque não são provocados e incentivados a exercer sua autonomia e autoria em seu percurso escolar e acadêmico. Isso reflete muito quando esse perfil de aluno vai estudar na educação a distância, pois também quer receber tudo pronto, sem ter de pesquisar, pensar, estabelecer relações... Esse fato acarreta, muitas

¹¹ Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/301/329>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

¹² Este livro está com nova edição lançada em 2011, com poucas alterações em termos de conteúdo, conforme informações da autora citada.

vezes, a repulsa e o preconceito que os estudantes têm em relação a essa modalidade. Na EaD, são essenciais a interação e a participação de todos – alunos e professores. Algumas questões que ocorrem na educação presencial ficam mais visíveis e notáveis na EaD, uma vez que esta exige a participação das pessoas e tudo fica registrado no ambiente virtual.

Assim, é necessário que o professor se qualifique e invista no desenvolvimento de um processo de ensino que busque a construção do conhecimento. É preciso criar, com os alunos, uma cultura de aprendizagem, baseada no coletivo, na autonomia, na construção, ultrapassando a transmissão de conhecimento. Nesse sentido, vale destacar: “Um dos traços centrais, perenes do ofício de mestre, é manter a memória coletiva acesa, não compactuar com os silêncios, ou não silenciar a história às novas gerações. Estamos entre os homens e mulheres da memória” (ARROYO, 2002, p. 109).

As instituições de ensino superior devem proporcionar formação, ao passo que os professores também precisam ser pesquisadores e manifestar sua curiosidade epistêmica. Esse “casamento” é muito importante na construção de práticas – nos referimos aqui não somente a presenciais, mas, principalmente, às mediadas pela tecnologia – que requerem novas aprendizagens. Nessa perspectiva, o professor passa a ser um mediador e “[...] o aluno deixa de ser o elemento passivo que recebe o conhecimento pronto para se tornar parceiro do professor no processo de ensinar e aprender” (FERNANDES, 1998, p. 100).

Prandini (2009, p. 70) refere que “[...] ainda há muito que se fazer em termos de aprimoramento tecnológico e do desenvolvimento pedagógico para utilização das TIC com fins educacionais”. Salienta que é necessário promover momentos que levem à reflexão e à troca de experiências entre os professores, pois essa proposta tende a qualificar as práticas pedagógicas. É preciso que os professores se apropriem das técnicas para ensinar na educação *online*, o que exige um complexo processo de formação, ao mesmo tempo em que é imprescindível um acompanhamento técnico e pedagógico.

A educação *online* está caminhando para processos de comunicação audiovisual, integrando a televisão com a internet. Para isso, é necessária uma pedagogia mais flexível, que visa à integração e ao experimento diante de tantas situações novas. “Penso que uma das formas predominantes nos próximos anos será a combinação de aulas por vídeo, teleconferência ou pela internet com atividades individuais ou em pequenos grupos feitas antes e depois das aulas, parte *online* e parte *off-line*” (MORAN, 2006, p. 45). Além disso, com o avanço da comunicação via satélite, é possível abrir telessalas em vários locais de forma simultânea, em que os alunos poderão assistir às aulas e fazer perguntas através de *e-mail*, audioconferência ou câmera remota.

Oliveira (2008) defende a ideia de um ensino híbrido (combinação de cursos/disciplinas presenciais com virtuais), processo denominado *b-learning* (*blended-learning*), pois acredita que uma modalidade de ensino complementa a outra. Cabe destacar que o Censo da Educação a Distância, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED –, referente ao ano de 2009, sinaliza que o Brasil está caminhando para esse processo de ensino, metodologia reconhecida por diminuir a taxa de evasão.

Nóvoa (2000) destaca que, hoje, com as novas tecnologias, o aluno não corresponde mais ao perfil tradicional, buscando conhecimento apenas na universidade. Assim, do professor são exigidos novos saberes para atuar em um espaço em que a presença física é substituída pela virtualidade.

Pimenta (2000) vem ao encontro das questões abordadas acerca da formação do professor, explicando que a construção da identidade profissional é uma constante, pois ela adquire novas características de acordo com as demandas da sociedade. No entanto, Arroyo (2002, p. 124), ao falar do aprendizado do ofício de docente, lembra que:

Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Esta especificidade de processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam.

O autor explica que a aprendizagem do ofício de ser professor é construída, principalmente, com base nas primeiras experiências escolares como aluno. Ninguém nasce professor, aprendemos a ser. Essas experiências, aliadas a outras que vão se construindo ao longo da trajetória profissional e pessoal, vão constituindo a identidade docente.

Nesse sentido, podemos relacionar essa afirmação à necessidade de novas aprendizagens e saberes docentes para desenvolver práticas na educação a distância, modalidade que, como já referido, vem ganhando espaço em larga escala, atendendo às necessidades da sociedade atual. De acordo com Moran (2006, p. 48), “todos estamos aprendendo. Nenhuma instituição está muito à frente na educação inovadora online”.

Acerca ainda dessa discussão, Pimenta (2000) afirma que muitas pesquisas têm investigado a prática do professor e questionado por que as instituições de ensino têm se utilizado de outras teorias que não as recentes, para subsidiar seu fazer pedagógico. A autora faz uma análise sobre a importância do papel do professor na sociedade contemporânea e o repensar sua formação inicial e continuada, ressignificando-as a partir da reconsideração dos saberes inerentes à docência. Toma por base sua experiência como professora de Didática nos

cursos de licenciatura e das pesquisas que realiza sobre formação inicial e continuada de professores, para expor suas reflexões.

Analisando a fragmentação dos saberes na formação de professores, Pimenta (2000) explica que cabe “construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (p. 25). Esses saberes são reinventados com base na prática social de ensinar.

Fernandes (1998) concorda com a referida autora, ao defender a ideia de construção de saberes dos professores a partir de sua experiência e de seu percurso profissional e de vida, buscando ultrapassar a dimensão pedagógica. É importante ter um projeto institucional que norteie a formação continuada dos professores, com bases sólidas na educação que desejamos. Essa ideia é evidenciada nas seguintes palavras:

Há muito o que fazer, mas é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela *formação pedagógica de seus professores*, ao mesmo tempo, investindo na produção de um conhecimento sobre essa formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar cidadãos deste país – uma grande tarefa (FERNANDES, 1998, p. 111, grifo da autora).

Conforme Pimenta (2000), a formação inicial e a formação continuada dos professores, articuladas com a realidade das instituições, a colaboração crítica de outras áreas como a Sociologia e a Psicologia, bem como de instituições de ensino, contribuirão para a superação da fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, científicos e pedagógicos). Da mesma forma, ao “considerar a prática social como ponto de partida e de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (p. 25). Por sua vez, Prandini (2009, p. 84) destaca que:

Para que as ações de formações provoquem nos professores ressonâncias, é preciso que elas tenham significado para eles, nas suas experiências, ao seu projeto pessoal de formação permanente e as suas expectativas para a carreira. Para isso é necessário que se conheçam os professores, que se considerem suas expectativas, para que se consiga motivar seu engajamento nos processos formativos e nos projetos coletivos.

Assim, é possível inferir que, em um processo de formação, é importante considerar os projetos pessoais dos docentes, seus desejos, suas experiências, bem como a dimensão profissional, porém deve ser considerado, também, que o docente, antes de ser um profissional, é uma pessoa integral. Por conseguinte, a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Tardif (2003, p. 14) explicita tais ideias, ao dizer que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho.

O saber dos professores está intimamente relacionado com o que eles são, fazem, pensam e dizem em seus espaços de trabalho e com o que é construído durante sua carreira e suas experiências. Um processo de formação deve ter base nos saberes e na produção de saberes, que, conforme o autor, constituem-se em dois polos que não podem ser separados.

Côrtes (1986) realizou uma investigação acerca da formação pedagógico-didática como condição para o ingresso na docência do ensino superior. Atribui a esta uma grande relevância, uma vez que não adianta ter domínio do conteúdo e não utilizar uma metodologia adequada, que corresponda ao objetivo maior: a construção de conhecimentos. Da mesma forma, o domínio do conteúdo da área que o professor ensina também é fundamental, pois somente formação pedagógica não o promove à garantia de uma prática eficaz. Além disso, Côrtes vai ao encontro de Pimenta (2000) e Fernandes (1998), referindo que, além do conteúdo e da formação pedagógica, devemos levar em conta a experiência profissional do professor.

O ideal, portanto, é aliar ao domínio de conteúdo e à experiência profissional adquirida a formação pedagógica que permita o exercício das funções e atribuições exigidas do professor do ensino superior, de modo produtivo, eficaz, consciente e atualizado (CÔRTEZ, 1986, p. 78).

Considerando a inserção das tecnologias nos dias atuais, além da formação pedagógica, podemos dizer que se faz necessária a formação tecnológica. No entanto, a referida autora afirma que “A verdadeira função dos recursos tecnológicos é estarem a serviço das finalidades pedagógicas, porque estas é que são decisivas num projeto educativo” (CÔRTEZ, 2009, p. 18). Assim, podemos dizer que é importante conhecer as ferramentas da tecnologia, mas precisamos saber a que cada uma se propõe, ou seja, qual o seu objetivo pedagógico. Nessa direção, Valente (2005) salienta que o grande desafio está na integração do técnico com o pedagógico na formação do professor, a fim de que ele saiba propor atividades e desafiar o aluno na construção de uma efetiva aprendizagem.

Outro aspecto discutido por Pimenta (2000) se refere à reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, trazendo o conceito de professor reflexivo, entendido como um intelectual em processo contínuo de formação. Ela cita o autor António Nóvoa, que, por sua vez, propõe uma formação crítico-reflexiva, global, pensando na formação inicial e na continuada. Na realidade, a formação é entendida como autoformação, visto que os docentes reelaboram os saberes iniciais, confrontando-os com sua prática e suas experiências. A autora

reconhece que é nesse confronto e na troca de experiências de forma coletiva que os docentes vão compondo seus saberes como *practicum*, isto é, refletem *na* e *sobre* a prática. Para Garcia (1997), a primeira atitude necessária para um fazer reflexivo é ter a mente aberta, livre de preconceitos, de parcialidade e que não limite o contato com o novo. Nessa perspectiva,

Quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos ‘saberes que ensina’ para as pessoas a quem esses ‘saberes vão ser ensinados’, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que esta reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (auto-reflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada) (NÓVOA, 2000, p. 134).

Nesse sentido, fica claro também que, com a globalização e as novas tecnologias, urge a necessidade de as instituições de ensino, em geral, trabalharem a formação continuada de seus professores, buscando articular os diferentes saberes, evitando sua fragmentação: saberes científicos, pedagógicos e saberes da experiência, conforme abordado por Pimenta (2000), bem como os saberes trazidos por Tardif (2003) e Gauthier *et al.* (2006). Além disso, podemos inferir que, pensando nas especificidades demandadas pela inserção das tecnologias na educação, outros saberes se tornam essenciais, como os saberes epistemológicos, tecnológicos, didáticos, conforme apontados por Rodrigues (2009), e, ainda, saberes que podem ser denominados, por ora, como interpessoais, relacionados à comunicação, interação e afetividade, que permeiam o virtual. Para isso, é necessária uma constante reflexão sobre a práxis docente, buscando qualificá-la.

Fernandes (2008), em seus estudos sobre as possíveis dimensões da aula, refere que esta é constituída da dimensão pedagógica (procedimentos de ensino, metodologia de projetos, trabalhos em grupo e individual, leitura da realidade etc.); da dimensão epistemológica (dialogicidade, respeito e ética em relação aos saberes já construídos); da dimensão política (questões discutidas e decisões assumidas coletivamente para a construção de uma teia político-pedagógica); e da dimensão estética (criatividade, alegria, afetividade, educação da sensibilidade, que trabalhe com múltiplas linguagens na relação com o mundo).

É possível dizer que essas dimensões são permeadas de saberes que são aplicados tanto para a educação presencial quanto para a educação a distância. A dimensão denominada “estética” por Fernandes (2008) e a importância da afetividade na EaD, trazida por Oliveira (2009) na discussão sobre os saberes docentes, podem ser relacionadas com os saberes que inferimos, provisoriamente, como saberes interpessoais, uma vez que focalizam sua atenção na afetividade, na interação, no vínculo e na relação estabelecida com o aluno.

Tardif (2003) também trata dessa questão, salientando que uma das características do trabalho docente decorre da dimensão afetiva, dimensão essa presente, quando trabalhamos com seres humanos. Dessa maneira, “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional” (p. 130). É a capacidade docente de não só pensar nos aspectos cognitivos dos alunos, mas também perceber suas emoções, seus temores, suas alegrias e o reflexo dessas questões nos processos de ensino e aprendizagem.

A partir dos estudos de Moran (2006), é possível dizer que a diferença entre a modalidade de ensino presencial e a distância é a relação estabelecida entre espaço, tempo e comunicação com os alunos. As suas palavras são elucidativas no tocante a esse aspecto, como vemos a seguir.

O espaço de trocas se estende da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no *e-mail*, no *chat*. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com um papel muito mais destacado de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador de resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico (MORAN, 2006, p. 51).

Assim, as possibilidades de comunicação entre professor e aluno são ampliadas através da tecnologia, bem como as dimensões de espaço e tempo, cujas interações podem ocorrer através de momentos síncronos (todos conectados ao mesmo tempo) e assíncronos (conexão em horários distintos). Porém, alerta Prandini (2009, p. 82) que “a tecnologia está a serviço do homem e poderá ser usada de forma a desenvolver o individualismo e o isolamento, ou como promotora de comunicação e cooperação”. Sendo assim, é importante usar a tecnologia como promotora de colaboração e de construção de conhecimentos.

Na opinião de Moran (2000), o processo com as novas mídias só será uma revolução, se ocorrer a mudança dos paradigmas tradicionais do ensino, que, muitas vezes, mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, de acordo com ele, será dado um verniz à modernidade sem mexer no essencial, ou seja, nas práticas pedagógicas, na formação dos professores, nos processos de ensinar e aprender.

Diante desse contexto, salientamos que as questões discutidas referentes à formação de professores para o ensino presencial também podem ser consideradas para o ensino a distância, uma vez que devem ser trabalhadas independentemente da modalidade de ensino. No entanto, com o advento das TIC, é importante lembrar que os docentes estão aprendendo a ser professores na EaD, pois a maioria deles realizou sua formação na e para a modalidade presencial, não contemplando o uso de tecnologias, que é relativamente recente, como temos

ênfâtizado ao longo deste estudo. Dessa forma, no que concerne ao uso das tecnologias na educaçãõ, faz-se necessário promover formações, contemplando a integraçãõ do tecnolõgico com o pedagõgico, bem como dos diferentes saberes discutidos e, ao mesmo tempo, considerar o processo de aprendizagem de cada professor, que é único e diferente para cada sujeito, preservando sua autonomia intelectual.

Uma vez realizada a discussãõ do referencial teõrico, abordamos, na seçãõ seguinte, o caminho investigativo trilhado para a realizaçãõ deste estudo.

7 CAMINHO INVESTIGATIVO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o percurso metodológico trilhado para a realização desta pesquisa.

De acordo com Gil (2008), método é um caminho que percorremos para chegarmos a um determinado fim. O método ajuda a compreender não apenas os resultados da investigação como também seu processo. O método científico refere-se a um conjunto de procedimentos de ordem intelectual e técnica empregados para alcançarmos o conhecimento.

Cabe destacar que a escolha da metodologia é algo muito singular, pode ter diversos enfoques orientados a partir de múltiplos referenciais. Dessa maneira, uma opção metodológica implica uma opção filosófica, calcada em uma concepção de homem, de ciência e de verdade.

Bruno Latour (2001), filósofo das ciências, defende a ideia de que os estudos científicos ajudam a acrescentar realidade à ciência. Entende os cientistas não mais como seres neutros externos ao mundo, mas com sentimentos e conhecimentos práticos. Refere-se aos estudos científicos, salientando a necessidade de reconhecer o caráter humano da prática científica, sua história vivida e suas relações com o coletivo.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 2), ao realizar uma pesquisa, é necessário confrontar os dados, as evidências, as informações coletadas sobre um assunto, bem como o conhecimento acumulado a respeito dele. Geralmente, “isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber”. Para as autoras, a pesquisa é uma atividade privilegiada, a qual reúne o pensamento e a ação na busca da elaboração do conhecimento de aspectos da realidade que servirão para responder ao problema proposto. Esse conhecimento é fruto da curiosidade, da inquietação e da atividade de investigação, que visa a dar continuidade ao que já foi elaborado e sistematizado anteriormente sobre o assunto.

Assim, o papel do pesquisador é servir como um canal inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado e cientificamente comprovado na área e as novas evidências que serão verificadas e estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, buscando responder ao problema de pesquisa, as questões norteadoras e atender aos objetivos propostos para esta investigação, apresentamos, na sequência, o método de pesquisa e seus procedimentos, o campo de investigação, os sujeitos participantes, os procedimentos éticos, os instrumentos de coleta de dados e as etapas que integraram a análise e a interpretação dos resultados.

7.1 MÉTODO DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS

O presente estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa da pesquisa. Para Bogdan e Bilken (1994), a pesquisa qualitativa enfatiza mais o processo do que o produto, envolvendo a obtenção de dados descritivos, a partir do contato direto do pesquisador com a questão estudada. Partindo do pressuposto de que o método de pesquisa deve ser compatível com o fenômeno estudado e que as investigações em ciências sociais e humanas, dificilmente, são mensuráveis, justificamos a opção, neste estudo, pela pesquisa qualitativa, uma vez que não pretendemos mensurar os saberes mobilizados na docência a distância, mas, sim, identificá-los e analisá-los no contexto estudado. Dessa forma, faz-se necessário utilizarmos métodos compreensivos, centralizando a atenção no específico.

Na concepção de André (1999), a pesquisa qualitativa busca a interpretação em vez da mensuração dos fatos, a descoberta no lugar da constatação. Além disso, entende que a postura do pesquisador não é neutra. Entretanto, é necessário “fazer um estranhamento – um esforço sistemático de uma situação familiar como se fosse estranha” (p. 48).

Nessa mesma direção, Fernandes (1999, p. 24) afirma que “a busca de distanciamento não implica uma visão de neutralidade, o que seria impossível, mas a construção de um determinado rigor no trato com as questões de envolvimento e subjetividade”, buscando compreender que “rigor é algo que existe na História, feito através da História. Por causa disso, o que é rigoroso hoje, pode não sê-lo amanhã [...] rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender” (FREIRE; SHOR, *apud* FERNANDES, 1999, p. 24).

Em relação aos procedimentos técnicos, adotamos o estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de dados são: análise documental e roteiro de entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo.

Lüdke e André (1986) referem que, no estudo de caso, a fase exploratória é fundamental para definir os objetivos do estudo. É o momento em que é realizado o contato inicial com a realidade que desejamos investigar, buscamos as fontes de dados para o estudo e averiguamos os pontos críticos, não partindo para uma visão preconcebida da realidade.

De acordo com Bogdan e Bilken (1994), o estudo de caso diz respeito à observação detalhada de um contexto ou indivíduo. É representado como um funil, sendo que o início do trabalho pode ser comparado à sua extremidade mais larga, ou seja, é o momento no qual o investigador recolhe vários dados, revê e explora-os com o intuito de tomar decisões acerca

do objetivo do trabalho. Com o tempo, a área de estudo é delimitada. Da fase de exploração de todos os dados, chegamos à sua análise.

Gil (2008), Lüdke e André (1986) explicam que o estudo de caso é indicado quando desejamos investigar algo singular, ou seja, um fenômeno atual e real. Gil (2008, p. 57-58) ressalta que o estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado [...]”. Nesse sentido, muitos aspectos podem emergir ao longo do estudo, fundamentando-se, conforme Lüdke e André (1986, p. 18), “no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”, buscando novas perguntas e respostas durante o trabalho. No estudo de caso, o objeto em questão é tratado como único, sendo uma representação particular da realidade, que é multidimensional e situada historicamente.

O estudo de caso pode ser caracterizado com três etapas: a fase exploratória, a coleta de dados e a análise e interpretação dos dados, incluindo a elaboração do relatório de pesquisa. Importante ressaltar que a fase exploratória inclui pesquisas acerca do tema de estudo, a fim de verificar o que já foi investigado na área.

Stake (1999, p. 42) corrobora com Lüdke e André (1986), destacando que “en el estudio intrínscico de casos, hay poco interés en generalizar sobre las especies; el mayor interés reside en el caso concreto, aunque el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender qué es la muestra cómo funciona”. Nessa perspectiva, o conhecimento em profundidade de um caso pode auxiliar para compreender outros casos.

Yin (2010) salienta que o estudo de caso é um dos tipos mais difíceis de pesquisa a ser realizado, uma vez que não há procedimentos de rotina. Destaca algumas habilidades que o pesquisador deve ter ao realizar um estudo de caso, tais como: a capacidade de elaborar boas questões e interpretar as respostas, ser capaz de ouvir, de se adaptar às situações, ter flexibilidade, domínio do tema em questão, bem como evitar a parcialidade.

O referido autor defende, ainda, alguns princípios importantes para a realização do estudo de caso, que foram negligenciados no passado: “a) o uso de múltiplas fontes de evidência, não apenas uma; b) a criação de um banco de dados do estudo de caso; c) a manutenção de um encadeamento de evidências” (p. 127). Esses princípios podem auxiliar em relação à validade do constructo e à confiabilidade da pesquisa.

No que tange ao delineamento da pesquisa, fizemos uso de duas fontes de evidência: análise documental e entrevistas semiestruturadas, com vistas a proporcionar mais

consistência e confiabilidade nos dados levantados, já que as fontes se complementam entre si.

A pesquisa documental aproxima-se muito da pesquisa bibliográfica, a diferença está na natureza das fontes, ou seja, na pesquisa bibliográfica, utilizamos as contribuições de vários autores sobre determinado tema, já na pesquisa documental, o foco são materiais que “não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Ressaltamos que a pesquisa documental segue os mesmos passos da bibliográfica e, neste estudo, analisamos o Projeto Pedagógico Institucional no que se refere à concepção pedagógica adotada pela Instituição pesquisada. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (grifo nosso).

As autoras acima mencionadas explicam que a análise documental pode complementar ou validar informações obtidas por outra técnica de coleta de dados, como, por exemplo, a entrevista. Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, a entrevista é um dos instrumentos básicos no que se refere à coleta de dados. Sob essa ótica, Gil (2008) refere-se à entrevista destacando que é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas ciências sociais. Os pesquisadores e profissionais que tratam de problemas humanos se baseiam nessa técnica não apenas para coletar dados, como também para realizar diagnóstico e orientação. Nessa senda, o autor traz a seguinte definição:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

A utilização da entrevista apresenta algumas vantagens: possibilita obter dados em relação aos mais diversos aspectos da vida social; é eficiente na obtenção de dados em profundidade; os dados podem ser classificados ou quantificados; não há necessidade de que a pessoa entrevistada seja alfabetizada; proporciona mais flexibilidade tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado. No entanto, também cabe destacar suas desvantagens: a não compreensão das perguntas; a falta de motivação do entrevistado, dentre outros aspectos (GIL, 2008).

Nesse tipo de coleta, em especial, é muito importante que o pesquisador tenha uma postura adequada ao lançar as perguntas de forma que proporcione liberdade de resposta ao entrevistado. “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Nas entrevistas semiestruturadas, como é o caso deste estudo, o entrevistado tem a oportunidade de discorrer sobre o assunto proposto a partir das informações que detém. Esse método de coleta de dados possibilita correções, esclarecimentos e adaptações nas próprias questões pré-planejadas, o que torna mais eficaz o acesso às informações desejadas.

As referidas autoras destacam também que, em um instrumento de coleta de dados, as perguntas elaboradas estão sempre marcadas pela postura teórica, pelos valores e pela visão de mundo do pesquisador. Nesse sentido, reafirmamos que a postura do pesquisador nunca é neutra.

Alguns cuidados são importantes na realização da entrevista: esclarecimento dos objetivos da pesquisa; local adequado; horário previamente agendado; sigilo em relação às informações e anonimato em relação ao informante; linguagem adequada ao nível de instrução do entrevistado, bem como respeito à sua cultura e aos seus valores. A escuta, por parte do pesquisador, é outro aspecto de extrema importância, a fim de proporcionar o fluxo natural das informações. Além disso,

[...] o entrevistador precisa estar atento não apenas [...] ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Assim, de acordo com as ideias dessas autoras, é necessário analisar e interpretar o discurso do entrevistado no seu todo, ou seja, a linguagem corporal, além da verbal, confrontando as informações com os demais dados coletados.

Cabe destacar que, para esta pesquisa, as entrevistas foram registradas através de gravação, com autorização prévia, o que permitiu à pesquisadora dedicar sua atenção aos entrevistados. Posteriormente, essas entrevistas foram degravadas e ficaram à disposição dos entrevistados, os quais, no entanto, já haviam sinalizado, na própria entrevista, que não seria necessário ter acesso a elas e, tendo sido assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), foi autorizada a utilização dos dados nesta pesquisa.

Por conseguinte, a partir do referencial abordado, acreditamos que a referida metodologia atende às necessidades deste estudo, uma vez que não temos a intenção de obter

dados quantificáveis, mas, sim, dados qualitativos a respeito da percepção e da experiência dos professores acerca dos saberes docentes que mobilizam ao exercerem sua prática pedagógica na modalidade a distância.

7.2 CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior – IES - da rede privada/comunitária (universidade), localizada no estado do Rio Grande do Sul, que oferece cursos de graduação (bacharelado, licenciatura), cursos superiores de tecnologia, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, bem como cursos de extensão. A IES possui aproximadamente 14.000 alunos, sendo que, desses, cerca de 3.500 cursam também disciplinas em EaD, dentro do percentual de 20% da carga horária total dos cursos presenciais nessa modalidade de ensino. A instituição ainda oferece Cursos Superiores de Tecnologia na modalidade a distância.

A educação a distância, na Instituição pesquisada, tem como objetivo proporcionar mais uma forma de acesso ao ensino, através do desenvolvimento de práticas educacionais apoiadas por Tecnologias da Informação e Comunicação.

A IES iniciou com a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial e a distância a partir de projetos experimentais em decorrência da Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que prevê a oferta de disciplinas na modalidade EaD até o limite de 20% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais. Em 2008, a IES elaborou um plano de expansão junto aos cursos, definindo disciplinas de cada matriz curricular que eram adequadas para a modalidade EaD. A implantação dessas disciplinas ocorreu de forma gradual.

As disciplinas semipresenciais compreendem aquelas que possuem algumas aulas presenciais e algumas a distância, principalmente, as disciplinas que exigem prática de laboratório. Já as disciplinas a distância possuem seu primeiro encontro presencial e mais um, ao longo do semestre, para avaliação presencial. Além disso, conta com plantões presenciais dos professores e dos monitores – uma vez ao mês para cada um –, no horário em que está alocada a disciplina. Em ambas as disciplinas, o primeiro encontro é presencial, bem como o encontro para avaliação. O que difere é que a disciplina semipresencial pode contar com mais aulas presenciais ao longo do semestre.

Todos os professores que ministram aula nessas disciplinas participam de uma formação inicial, que aborda aspectos pedagógicos e tecnológicos, visando a aprimorar as práticas docentes, para garantir a mesma qualidade do ensino presencial. Como resultado da formação, o professor deve planejar sua disciplina no ambiente virtual, considerando os aspectos abordados. A IES também oferece cursos de formação continuada para quem já está atuando na EaD. Os próprios professores que ministram as aulas são os autores de seus materiais didáticos no ambiente virtual de aprendizagem. Para tanto, contam com uma equipe multidisciplinar, no setor de EaD, que orienta os professores no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas, bem como na produção do material para a EaD.

Cabe destacar que as turmas com número X de alunos contam com o auxílio de um monitor. Esse monitor é um aluno da Instituição, que passa por um processo de seleção e deve atender a alguns pré-requisitos, como ter cursado a disciplina e ter sido aprovado. O monitor tem a função de auxiliar o professor nas tarefas mais operacionais, como elaboração de relatórios sobre os trabalhos postados, a participação dos alunos nas discussões, bem como auxílio em dificuldades tecnológicas. Para isso, o monitor também participa de uma formação, a qual a instituição oferece, abordando os recursos e as ferramentas do ambiente virtual. Os cursos a distância contam com o auxílio de tutores, que, além das atribuições do monitor, podem esclarecer dúvidas referentes ao conteúdo, uma vez que devem ter formação acadêmica na área do curso, além de participarem de formação oferecida pela IES.

Diante do exposto, a escolha da instituição deve-se ao fato de ela contar com uma trajetória de cerca de três anos na modalidade de educação a distância, o que sinaliza a possibilidade de alcance dos objetivos propostos. Como essa instituição trabalha com o modelo *web* (via internet), também despertou o interesse da pesquisadora. Salientamos, que, no contato com um dos representantes da Instituição pesquisada, esse manifestou interesse nos resultados da pesquisa, visando a qualificar as práticas pedagógicas do corpo docente que atua na modalidade a distância.

7.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa para a entrevista semiestruturada foram quatro docentes, de um total de 150, que atuam ou já atuaram na modalidade de educação a distância na universidade pesquisada, em cursos superiores nessa modalidade ou em disciplinas semipresenciais ou a distância, integrantes da grade curricular dos cursos de graduação

presenciais, dentro do percentual de 20% da carga horária total dos cursos, conforme previsto na legislação vigente (Portaria MEC Nº 4.059, de 10/12/2004).

A seleção dos docentes para a entrevista foi feita através de alguns critérios para participação, conforme seguem:

- professores que atuam na EaD (modalidades semipresencial e/ou a distância), na Instituição pesquisada, em cursos de graduação, superior de formação específica ou pós-graduação *lato sensu*;
- professores que tenham participado de formação para docência na EaD, na instituição objeto deste estudo, ou que tenham realizado a formação para essa modalidade de ensino em outra instituição;
- professores que possuem, no mínimo, dois anos de experiência nessa modalidade de ensino na Instituição pesquisada;
- professores que sejam de diferentes áreas do conhecimento;
- professores com formação em nível de mestrado ou doutorado.

Considerando esses critérios, do total de 150 professores, foram selecionados os docentes que atenderam, integralmente, aos critérios indicados, totalizando 75. Destes, foram selecionados quatro (04) docentes através de tabela de escolha aleatória. A referida tabela, de acordo com Barbetta (2004), é formada “[...] por sucessivos sorteios de algarismos do conjunto [...], com reposição”. Assim, a cada professor foi atribuído um número e realizada a escolha não intencional.

É importante ressaltar que não foi feita distinção em relação a gênero, etnia, faixa etária ou classe social para a seleção dos sujeitos entrevistados, possibilitando a participação de todos os professores da EaD que atenderam aos critérios mencionados e que, posteriormente, foram escolhidos de forma aleatória, dentro do limite de quatro docentes.

Todos são professores universitários, com titulação de mestrado, são de diferentes áreas do conhecimento (saúde, humanas, exatas e sociais aplicadas), possuem entre dois anos e meio e cinco anos de experiência na EaD e atuam em disciplinas a distância ou semipresenciais, na graduação presencial, sendo que um deles atua também em um curso superior de tecnologia a distância. Apresentamos, abaixo, a modalidade em que cada docente atua, juntamente com a nomenclatura que utilizaremos, ao longo do estudo, para identificá-los.

Professor A¹³ – disciplinas a distância e semipresencial

Professor B – disciplina a distância

Professor C – disciplina a distância

Professor D – disciplina semipresencial

7.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Este estudo foi construído dentro dos princípios éticos que sustentam as pesquisas na área da educação. Nessa perspectiva, após a qualificação do projeto de dissertação, foi reapresentada a proposta à Instituição, bem como o documento da Comissão Científica da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (Anexo A), aprovando o projeto e o instrumento de coleta de dados, conforme as orientações éticas adotadas nas pesquisas com seres humanos. Nessa oportunidade, a pesquisadora teve novamente autorização para a realização da pesquisa, para contatar os professores selecionados e proceder à coleta de dados.

Importante referir que, conforme Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa de pesquisa, em especial, envolve várias questões éticas como consequência da interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, como a garantia do sigilo das informações. Dessa maneira, é comum utilizar nomes fictícios para o relato das entrevistas semiestruturadas, como é o caso deste estudo, tendo o cuidado de não revelar informações que possam vir a identificar as pessoas que participaram do processo. “A garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50).

A partir do exposto, cabe explicar que, para as entrevistas semiestruturadas, os professores selecionados, de acordo com os critérios estabelecidos, foram convidados a participar do estudo, sendo facultada a cada um a decisão de aceitar ou não, bem como de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus ou prejuízo.

Após selecionado o grupo, a pesquisadora realizou contato com cada professor via *e-mail*, a fim de apresentar a proposta de pesquisa e fazer o convite para participação no estudo.

¹³ A escrita intencional de Professor com letra maiúscula é uma forma que encontramos para atribuir uma identidade aos sujeitos entrevistados, mantendo o sigilo quanto aos seus nomes. Os professores também sempre serão identificados como pertencentes ao gênero masculino e, para isso, eventualmente, mudaremos alguns adjetivos que apareceram nas entrevistas, com vistas a garantir o sigilo prometido quanto à identificação dos docentes entrevistados.

Foram explicadas todas as informações referentes à pesquisa, tais como: objetivos, finalidade, detalhamento quanto à participação. Após o aceite do convite, foi agendado um dia, horário e local com cada professor para a realização da entrevista.

Antes de proceder à técnica de coleta de dados, apresentamos novamente os objetivos da pesquisa. Em seguida, foi solicitada a autorização para gravar a entrevista e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a sua leitura, os sujeitos entrevistados não apresentaram dúvidas em relação ao documento. Uma via do Termo ficou com o entrevistado e a outra, com a pesquisadora. Por fim, iniciamos com as questões do roteiro.

O referido termo assegura o anonimato do entrevistado, a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, bem como esclarece que serão utilizadas somente para fins acadêmicos e relacionadas exclusivamente com esta pesquisa. Foi mencionado também que o entrevistado poderia solicitar sua exclusão da pesquisa em qualquer fase do estudo, o que não ocorreu por parte de nenhum professor.

Quanto ao uso do gravador, sabemos que este permite o registro mais completo da conversação, no entanto, pode imprimir uma certa formalidade à situação, podendo interferir nas respostas dos entrevistados. Cabe destacar que, até onde nossa percepção alcançou, não observamos essa interferência durante as entrevistas.

Conforme já mencionado, os professores que participaram da pesquisa serão identificados, ao longo da análise dos dados, como Professor A, Professor B, Professor C e Professor D, não fazendo distinção de gênero, ou seja, todos serão tratados no gênero masculino, a fim de preservarmos, ao máximo possível, suas identidades.

7.5 COLETA DE DADOS

A coleta de dados referente à análise documental do Projeto Pedagógico Institucional ocorreu no primeiro semestre de 2011 e as entrevistas semiestruturadas, no segundo semestre do mesmo ano.

Buscamos investigar quais saberes docentes são mobilizados no desenvolvimento de práticas mediadas pelas TIC na EaD, na perspectiva dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Para isso, optamos por elaborar um roteiro de entrevista semiestruturada, de forma a proporcionar liberdade de resposta, sendo que ele foi

redimensionado no momento da entrevista, de acordo com os rumos que as falas foram tomando, uma vez que a abordagem qualitativa permite essa flexibilidade.

Para a construção do roteiro de entrevista semiestruturada, foram essenciais conversas informais prévias com professores que atuam na EaD, leituras que abordam o assunto em questão, o estudo exploratório realizado na 32ª e na 33ª Reunião Anual da ANPED, bem como participação em congressos e seminários na área, objetivando maior apropriação do assunto.

Importante referir que o roteiro da entrevista semiestruturada está composto de 12 questões (conforme Apêndice B).

Para verificar se o instrumento de coleta de dados referente à entrevista semiestruturada estava claro e atendendo aos objetivos e ao problema de pesquisa, a referida entrevista foi aplicada, no mês de dezembro de 2010, com três professores que atuam na EaD, na Instituição pesquisada, de acordo com os critérios de participação estabelecidos. Foi esclarecido que os dados não seriam utilizados para este estudo.

Como resultado do projeto piloto, foram inseridas duas novas questões, que passaram a ser as questões de número 6 e 8, e foi readequada a questão de número 9. As demais questões, na opinião dos professores entrevistados, estavam claras. Esclarecemos que esses três professores não fizeram parte do grupo de professores selecionados para a atual pesquisa. Essa informação foi explicada a eles no momento do projeto piloto.

No que se refere às entrevistas semiestruturadas, foram realizadas com quatro docentes que atuam na educação a distância na Instituição pesquisada, a partir dos critérios descritos anteriormente. Foram adotados todos os procedimentos éticos já explicados. Acreditamos que a natureza da relação entre pesquisador e pesquisados, bem como o local escolhido para a realização da coleta, pode ter contribuído para a descontração e a naturalidade observada durante as entrevistas. Das quatro entrevistas, uma foi realizada em sala de aula e três foram realizadas em uma sala menor, específica para atendimento ou entrevistas, ambas na Instituição pesquisada.

A opção pela entrevista deve-se ao fato, também, de que esse tipo de instrumento de coleta de dados possibilita a intervenção da pesquisadora, sempre que se faz necessário: seja para motivar o sujeito a responder, seja para auxiliar na compreensão do que quer expressar, ou ainda para voltar à questão da pesquisa, caso haja digressão por parte do sujeito que responde. Tal exercício foi necessário ao longo das entrevistas, já que dois dos sujeitos entrevistados necessitaram de mais interlocução com a pesquisadora, para darem mais consistência/detalhamento nas respostas.

A partir das entrevistas transcritas, iniciamos a análise dos dados coletados, conforme preconiza a análise de conteúdo.

7.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados dos documentos e das entrevistas semiestruturadas foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2010), teve sua origem nos Estados Unidos, no final do século passado, há cerca de 40 anos. Surgiu da necessidade de sistematizar uma técnica que desse conta de analisar e interpretar descrições de caráter qualitativo ou quantitativo, a fim de reinterpretar as mensagens e compreender seus significados para além de uma simples leitura.

Assim, Bardin (2010, p. 44) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Com base no exposto, o objetivo da análise de conteúdo é a fala em seu contexto individual, buscando compreender as significações (conteúdo), ou seja, o que está por trás das palavras.

No que se refere à análise documental, o referido autor explica que ela pode ser definida como um conjunto de procedimentos que visa a representar o conteúdo e as informações de um documento de uma maneira diferente que a original. Dessa forma, um documento primário passa a ser um documento secundário.

De acordo com Bardin (2010, p. 89), para a aplicação da técnica de análise de conteúdo nas pesquisas ditas qualitativas, é necessária a realização de entrevista, seja focalizada, semiestruturada, como é o caso deste estudo, em profundidade, dentre outras. As entrevistas “devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulo do entrevistador)”.

Assim sendo, nas entrevistas semiestruturadas, é possível dizer que trabalhamos com um discurso espontâneo, de forma mais natural e descontraída. A subjetividade, aliada à singularidade de cada sujeito entrevistado, é uma característica muito presente nesse tipo de entrevista, o que a torna muito rica.

A fim de analisar as entrevistas, após transcrevê-las, é preciso ler o material, mas isso por si só não basta, é necessário ler e compreender em profundidade e, para tanto, algumas perguntas podem auxiliar:

O que está esta pessoa a dizer realmente? Como é isso dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que não diz ela? Que diz sem dizer? Como é que as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista?, etc. (BARDIN, 2010, p. 94).

O autor complementa tal afirmação destacando que, após a análise de algumas entrevistas, outros questionamentos poderão aparecer de forma comparativa. Por exemplo: a leitura de um referencial teórico pode remeter à lembrança da fala de uma pessoa entrevistada, ou até mesmo proporcionar ao pesquisador uma reflexão no sentido de pensar se poderia relacionar o conteúdo dessa leitura a uma única entrevista.

Enfim, a análise é um momento de estabelecer muitas relações e exige um trabalho bastante minucioso por parte do pesquisador. Sob essa ótica, Bardin (2010) diz que, geralmente, as primeiras frases de uma entrevista possuem uma grande importância.

No que se refere à organização da análise, Bardin (2010) apresenta as diferentes fases da análise de conteúdo: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O autor explica que a pré-análise é a organização do conteúdo. Nesse momento, ocorrem as sistematizações das ideias iniciais, com o intuito de prosseguir para as etapas posteriores. A fase da exploração do material, por sua vez, consiste em operações de codificação ou enumeração, atendendo às regras previamente elaboradas. Já na fase de tratamento dos resultados e da interpretação, os dados são tratados de maneira que se traduzam em informações significativas (BARDIN, 2010).

7.6.1 Análise documental da IES investigada: a EaD e o PPI

Conforme preconiza o Projeto Pedagógico Institucional – PPI¹⁴ – da Instituição pesquisada, ela busca atender às demandas sociais desde a educação infantil até a terceira idade, sendo reconhecida por sua excelência e qualidade em suas ações no ensino superior. Busca formar um profissional-cidadão consciente e comprometido com a sociedade e com a natureza. As ações institucionais levam em consideração o desenvolvimento regional como

¹⁴ Informamos que nessa análise não usaremos citações literais do referido documento, com o objetivo de preservar a identidade da Instituição pesquisada.

fonte de conhecimento e os seus resultados são direcionados ao desenvolvimento local. A IES desenvolve um trabalho voltado à articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Sua concepção de ensino revela, em seu PPI, que considera a prática social como ponto de partida e de chegada para as práticas acadêmicas. Da mesma forma, leva em consideração o trabalho intelectual multidisciplinar, objetivando desenvolver a capacidade de utilizar os conhecimentos de diversas áreas para a resolução de problemas, o que implica o domínio não somente de conhecimentos científicos, como também o estabelecimento de relações entre vários campos. Para tanto, busca a formação de um profissional com autonomia intelectual.

Assim, os processos de ensino e aprendizagem são balizados por uma pedagogia que, voltada às demandas da vida social e produtiva, deve contemplar os conteúdos e suas formas metodológicas diferentemente da lógica de ensino tradicional. Outro aspecto que sustenta a proposta pedagógica da IES, conforme anunciam seus documentos, é a preocupação com a qualidade, estabelecida também a partir do momento em que o acadêmico passa a ter direito de elaborar suas próprias sínteses. Substitui, dessa forma, a concepção predominante, em que o professor é o centro do processo educativo, que, de maneira autoritária, “transmite” sua própria síntese, não possibilitando ao aluno a construção de significados, a partir da relação com seus conhecimentos prévios, e o desenvolvimento de competências cognitivas em propostas de aprendizagem planejadas para essa finalidade. Para tanto, faz-se necessário momentos em que o professor articule trabalho individual e trabalho de construção coletiva.

Para além das questões abordadas, o PPI da Instituição menciona a integração de conteúdos das áreas sociais e humanas na formação de profissionais das áreas científicas e tecnológicas, derrubando as barreiras que, por muito tempo, estiveram presentes no que se refere à divisão entre ciência básica e aplicada, prática social e acadêmica. Nesse sentido, busca uma formação humana para além dos conhecimentos científicos.

Observamos que a proposta pedagógica da Instituição pesquisada é pautada em uma concepção que prevê a construção de conhecimentos, de forma coletiva e colaborativa, com uma ação-intervenção pedagógica que privilegia o aprofundamento teórico na sua relação com as práticas profissionais, buscando desenvolver a autonomia e a autoria de pensamento.

O referido documento em análise menciona a forte presença da ciência e da tecnologia nos processos produtivo e social, explicitando que, ao mesmo tempo em que as tarefas são simplificadas com o avanço da tecnologia, mais se exige conhecimento do trabalhador, não apenas relativo ao saber fazer, mas também de desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamentos, que implicam redimensionamentos

na forma de comunicar-se e no uso de diferentes linguagens, bem como a capacidade de trabalhar de forma coletiva. Essa questão nos remete a refletir sobre a educação a distância, que, a partir de suas especificidades, exige saberes diferenciados para a efetivação da prática pedagógica.

Ainda de acordo com o PPI mencionado, o processo de avaliação da aprendizagem é entendido como processual, contínuo e credencial, preponderando a abordagem qualitativa em detrimento da quantitativa. Assim, o modelo avaliativo na educação a distância compreende um processo contínuo e sistemático de acompanhamento do progresso dos acadêmicos no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a realização de atividades diversificadas, estudos e avaliações processuais terá como foco contribuir para o desenvolvimento de graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes. Essa sistemática tem também por objetivo identificar possíveis dificuldades na aprendizagem, a fim de saná-las durante o processo e não apenas ao final do semestre.

A Instituição pesquisada também possui um processo de avaliação institucional, que está em fase de reestruturação e, pretende contemplar todos os aspectos e atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Isso significa que, para além da avaliação do corpo docente e do discente, pretende avaliar a coordenação do curso, a equipe técnica administrativa, a organização didático-pedagógica, as instalações físicas, dentre outros aspectos. Entendemos, dessa maneira, que um programa de avaliação amplo, contemplando todos os atores e todas as dimensões envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, busca, através dos resultados, subsídios para qualificar as práticas pedagógicas e a educação como um todo.

7.6.2 Entrevistas semiestruturadas

Com base na teoria de Bardin (2010), nesta pesquisa, inicialmente, transcrevemos os dados das entrevistas de forma literal, depois, realizamos a leitura flutuante, selecionando, em cada questão, os aspectos que consideramos importantes para responder ao problema e atender aos objetivos da pesquisa. Em seguida, elaboramos um quadro de análise, para cada professor, com as perguntas e os dados coletados, já selecionados através da leitura flutuante. Esses dados foram organizados em “**Aspectos Objetivos/Descritivos**” e “**Aspectos Subjetivos/Pessoais**”, a fim de facilitar o trabalho de análise, identificando aspectos que dizem mais respeito a questões objetivas e aspectos que dizem respeito à subjetividade do

professor, uma vez que, na análise qualitativa, esse aspecto se reveste de significativa relevância. Após, realizamos uma síntese parcial de cada questão, em forma de tópicos, e, abaixo, procedemos a uma análise parcial, nesse momento, ainda sem as inferências.

Cabe destacar que, considerando que o trabalho do pesquisador é reunir e analisar os dados, foi necessário nominar determinados saberes apresentados pelos professores, pois estavam sempre constantes em suas falas e, nesse sentido, autorizamo-nos a estabelecer as relações pertinentes, com vistas a identificar os saberes mobilizados em suas práticas pedagógicas na educação a distância.

Assim, após a análise parcial dos quadros relativos aos depoimentos dos professores A, B, C e D, elaboramos um quadro-resumo com os saberes expressos, a fim de chegarmos às categorias e subcategorias.

Quadro 8 - Sistematização dos saberes expressos pelos professores entrevistados¹⁵

Saberes Professor A	Saberes Professor B	Saberes Professor C	Saberes Professor D
Conteúdo	Conhecimento, conteúdo	Conteúdo, conhecimento de coisas atuais da área da disciplina	Teoria, informação, conteúdo
Comunicação, linguagem, relação, interação, retorno/ <i>feedback</i>	Relação, interação, retorno/ <i>feedback</i> , comunicação, mediação, linguagem	Relação com aluno virtual, retorno, comunicação, interação, linguagem, mediação	Relação, retorno/ <i>feedback</i> , interação, comunicação, linguagem
Organização do conteúdo, metodologia de adaptação para EaD	Planejamento, variação das atividades	Planejamento, roteiro de estudos	Planejamento
Tecnológicos	Conhecimentos de informática	Tecnologia, mídias, ambiente virtual de aprendizagem	Tecnologia, objetivo pedagógico de cada ferramenta
Reflexão sobre a prática docente	Flexibilização dos procedimentos	Senso de organização e gerenciamento do tempo	Disponibilidade do professor
Afeto, vínculo	Experiência	-	Experiência profissional e de vida
Saberes pedagógicos, concepção e modelo pedagógico de EaD	Relação teoria e prática	Aspectos pedagógicos	Relação teoria e prática, aspectos pedagógicos
-	Avaliação	Avaliação	Avaliação

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

¹⁵ Neste quadro, mencionamos os saberes que emergiram das entrevistas com os professores pesquisados, mesmo que sejam passíveis de abordagem com outra terminologia.

Cabe destacar que, mesmo não sendo verbalizada a reflexão sobre a prática docente por todos os professores pesquisados, ela se fez presente, de forma implícita, durante todas as entrevistas no momento em que dialogavam com a pesquisadora. A partir dos resultados acima, emergiram as categorias e as subcategorias de análise que seguem.

Quadro 9 - Categorias e subcategorias para análise

Categorias	Subcategorias
<ul style="list-style-type: none"> Saberes mobilizados na EaD através de práticas mediadas pela tecnologia 	Saberes do conteúdo, da relação teoria e prática e da experiência
	Saberes relacionais
	Saberes epistemológicos e didático-pedagógicos
	Saberes tecnológicos
<ul style="list-style-type: none"> Processo formativo na EaD: trajetórias, saberes mobilizados e necessários à qualificação da ação docente 	Trajетórias e desafios na docência em EaD
	Formação pedagógica e tecnológica

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Chegamos às referidas categorias e subcategorias a partir da análise das falas dos professores entrevistados e que vão ao encontro dos objetivos propostos para este estudo, o qual, de maneira geral, buscou analisar quais saberes são mobilizados pelos docentes ao desenvolverem práticas pedagógicas mediadas pelas TIC, a fim de compreender as demandas em relação ao processo formativo dos professores que atuam na EaD no contexto investigado. Para isso, identificamos, em um primeiro momento, os saberes presentes nas referidas práticas pedagógicas, a fim de que, na discussão a ser apresentada, possamos analisá-los.

Tentaremos, ao longo da discussão, expor aproximações e distanciamentos entre esses saberes e os apresentados no referencial teórico. Isso poderá nos levar também a verificar se existe algum saber mobilizado, nas práticas docentes, que é específico da educação a distância.

Nessa perspectiva, buscando responder ao problema de pesquisa sobre quais saberes são mobilizados pelos docentes ao desenvolverem práticas pedagógicas mediadas pelas TIC na educação a distância, observamos a pluralidade dos saberes que emergiram.

Cabe destacar que as categorias aqui elaboradas/emergentes poderiam ser agrupadas de tal forma que, em vez de quatro subcategorias para a primeira categoria, poderíamos ter duas, tal a aproximação que existe entre elas. No entanto, para fins didáticos, optamos por

apresentá-las e organizá-las em quatro subcategorias, objetivando uma melhor exposição e a discussão de cada uma delas.

Assim, na segunda categoria – Processo formativo na EaD: trajetória, saberes mobilizados e necessários à qualificação da ação docente –, já inserimos a formação referente aos saberes relacionais na subcategoria Formação pedagógica e tecnológica, por entendermos que tais saberes também compõem o saber pedagógico, uma vez que estão presentes no espaço em que se constitui a prática docente.

Diante desse contexto, passamos para o capítulo “Saberes docentes mobilizados na Educação a Distância”, no qual apresentamos a discussão e a análise dos dados, que se configuram como resultados efetivos desta pesquisa.

8 SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

8.1 SABERES MOBILIZADOS NA EAD ATRAVÉS DE PRÁTICAS MEDIADAS PELA TECNOLOGIA

A prática pedagógica não é neutra, como já dissemos, está arraigada em concepções epistemológicas e os docentes mobilizam determinados saberes, a partir de suas experiências profissionais e de vida, de sua formação e de como concebem o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, Paulo Freire (1989, p. 9) é claro ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, todas as percepções, todas as experiências vivenciadas pelo indivíduo são fundamentais para a sua formação como um todo. Sob essa ótica, Tardif (2003, p. 19) traz a sua contribuição, afirmando que “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”.

Essas ideias são evidenciadas na análise que fazemos neste capítulo, no qual são identificados saberes mobilizados na prática pedagógica na educação a distância. Nessa perspectiva, no diagrama que segue, podemos verificar que alguns saberes mobilizados na educação presencial também são mobilizados na educação a distância, o que já indica uma aproximação com as pesquisas de Tardif (2003), Pimenta (2000) e Gauthier *et al.* (2006).

Quadro 10 - Saberes mobilizados na educação presencial x educação a distância

Educação Presencial			Educação a Distância		Subcategorias para análise
Saberes de Tardif (2003)	Saberes – Pimenta (2000)	Saberes Gauthier <i>et al.</i> (2006)	Saberes Rodrigues (2009)	Saberes docentes – Instituição pesquisada ¹⁶	
Saberes disciplinares, saberes curriculares	Saberes do conhecimento	Saberes disciplinares, saber curricular	Saberes didáticos ¹⁷ (desenho didático, mediação e avaliação)	Saberes do conteúdo, saberes da relação teoria e prática, saberes da experiência	Saberes do conteúdo, da relação teoria e prática e da experiência

¹⁶ A partir da sistematização dos saberes expressos pelos professores (Quadro 8), já os reunimos em grupos considerando a aproximação dos dados, a fim de chegarmos às subcategorias.

¹⁷ No caso de Rodrigues (2009), os saberes didáticos e epistemológicos estão mesclados em uma única linha por se relacionarem com os saberes disciplinares/conhecimento, saberes da experiência e saberes pedagógicos dos demais autores citados, já indicando as aproximações com os referidos autores e os dados que emergiram da pesquisa.

Educação Presencial			Educação a Distância		Subcategorias para análise
Saberes de Tardif (2003)	Saberes – Pimenta (2000)	Saberes Gauthier <i>et al.</i> (2006)	Saberes Rodrigues (2009)	Saberes docentes – Instituição pesquisada ¹⁶	
Saberes experienciais	Saberes da experiência	Saber experiencial	Saberes epistemológicos (psicopedagógicos, político-filosóficos, comunicacionais)	Saberes da relação – comunicação, interação, linguagem, retorno/ <i>feedback</i> , afetividade	Saberes relacionais
Saberes profissionais	Saberes pedagógicos	Saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber da ação pedagógica		Concepção e modelo de EaD, saberes pedagógicos, saberes da mediação, saberes do planejamento e avaliação, saberes relacionados à reflexão sobre a prática docente	Saberes epistemológicos e didático-pedagógicos
-	-	-	Saberes tecnológicos	Ferramentas e recursos tecnológicos	Saberes tecnológicos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

De posse dos saberes que emergiram das entrevistas realizadas¹⁸, procedemos a uma subcategorização, reunindo-os conforme a sua área, embora muitos deles permeiem outras subcategorias, uma vez que nos mantivemos fidedignos ao que os sujeitos pesquisados mencionaram. Também cabe destacar que, em se tratando de saberes, mesmo para fins de análise, nem sempre é possível separá-los totalmente, já que um está interligado com o outro. Por essa razão, ora aparecem em uma determinada subcategoria, ora também são retomados em outra.

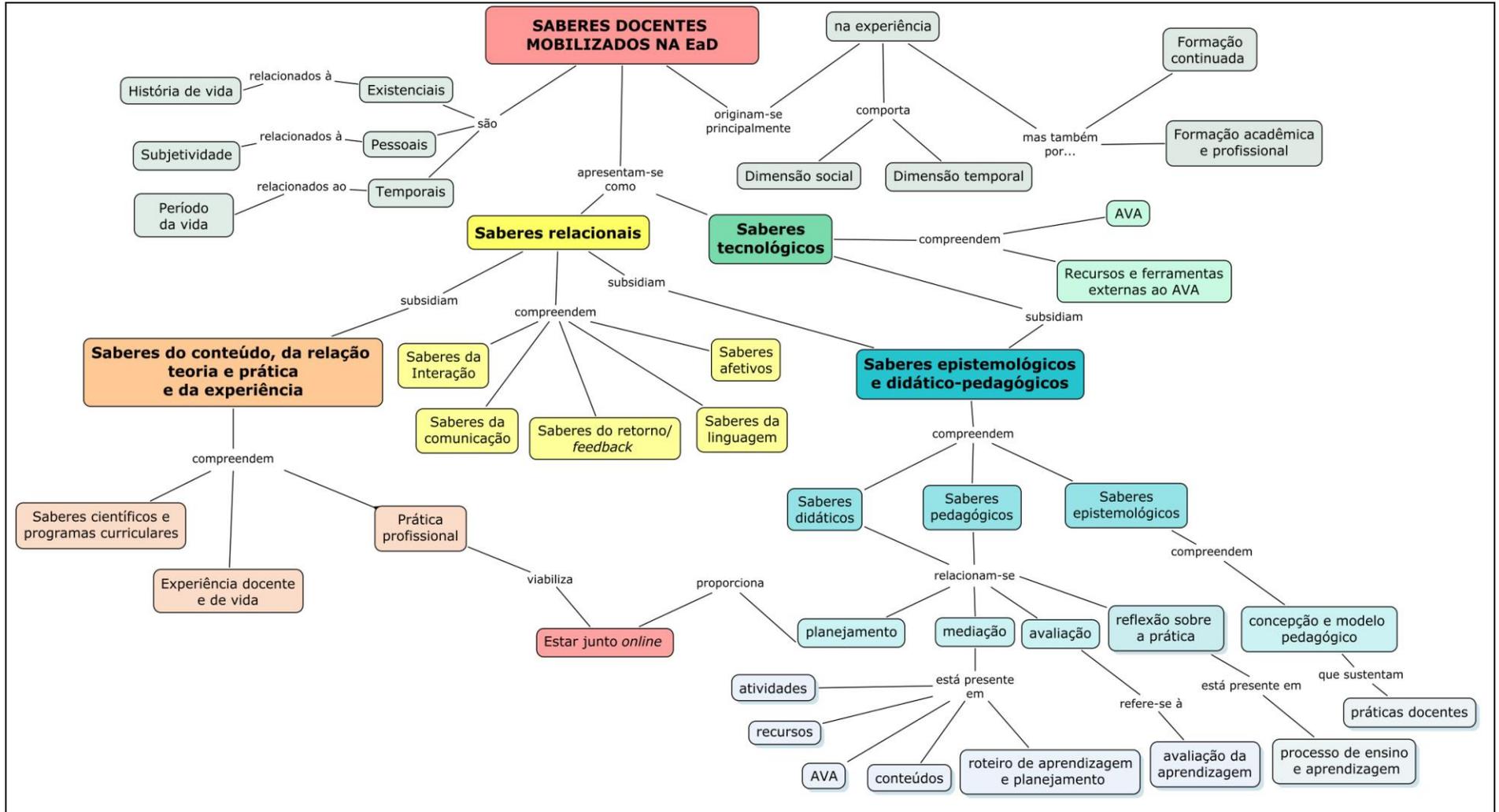
Dessa forma, as subcategorias foram organizadas com a finalidade de discutir, de maneira mais detalhada, cada saber, para fins de análise, conforme apresentamos a seguir. Contudo, reiteramos que esses saberes não aparecem isolados em suas subcategorias, pois o tempo todo estabelecem um diálogo entre si, em uma relação simbiótica permanente.

¹⁸ Destacamos que alguns autores mencionados nesta seção não constam no referencial teórico, uma vez que sua inserção passou a ser necessária a partir das categorias e subcategorias que emergiram, quando da realização das entrevistas.

Por conseguinte, a fim de ilustrar os saberes identificados nesta pesquisa, apresentamos, a seguir, uma sistematização em forma de mapa conceitual¹⁹.

¹⁹ Mapa conceitual é uma forma de sistematizar o pensamento sobre determinado conteúdo e está fundamentado na teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (AUSUBEL *et al.*, 1978, 1980).

Figura 3 - Mapa Conceitual – saberes docentes mobilizados na EaD



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir do mapa apresentado, trazemos uma breve explicação sobre cada grupo de saberes que emergiu na pesquisa, os quais são abordados, com maior detalhamento, em suas próprias subcategorias.

- **Saberes do conteúdo, da relação teoria e prática e da experiência:** compreendem os saberes científicos, relacionados aos conteúdos e aos programas curriculares, bem como a relação entre esses saberes e a prática profissional aliada à experiência docente e também de vida do professor.
- **Saberes relacionais:** entendidos como os saberes da comunicação, interação, também os aspectos da linguagem, do retorno/*feedback* e da afetividade.
- **Saberes epistemológicos e didático-pedagógicos:** compreendem os saberes relacionados à concepção e ao modelo pedagógico, à didática, contemplando aspectos sobre o planejamento, a avaliação e a mediação²⁰; ainda, aspectos relacionados à reflexão sobre a prática docente.
- **Saberes tecnológicos:** são os saberes relacionados à tecnologia, envolvendo ferramentas e recursos que objetivam apoiar os processos de ensino e aprendizagem.

Ao longo deste estudo, foi possível corroborar as afirmações de Tardif (2003), Pimenta (2000) e Gauthier *et al.* (2006), no sentido de que a ação docente, em ambientes virtuais, conserva saberes e características da modalidade presencial, todavia, no caso da Instituição pesquisada, emergiram novos aspectos, considerando as especificidades da EaD e de uma prática mediada pela tecnologia. Cabe destacar que também foram apontados saberes diferentes dos abordados pelos referidos autores, alguns dos quais vão ao encontro do estudo de Rodrigues (2009), tais como: saberes tecnológicos, do desenho didático, da mediação e da avaliação, que foram nominados pela autora como saberes didáticos. Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2006, p. 339) explicam:

O saber é muito mais fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto. Por isso mesmo, **o saber remete a algo que é intersubjetivamente aceitável para as partes presentes**. Além do mais, **a validação do saber vai variar** de acordo com a natureza da relação com o mundo na qual os sujeitos se inserem. Finalmente, um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado em si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão (grifo nosso).

²⁰ Entendemos que, ao fazer a mediação do processo ensino e aprendizagem, o professor está também fazendo uma tentativa de interação com o aluno, no entanto optamos por agrupar o saber da mediação nos saberes pedagógicos, considerando que ela subsidia o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do aluno.

Com base nas palavras anteriores, podemos destacar que o que prepondera, ao ser apontado um saber, é o reconhecimento como tal pelos integrantes de um determinado grupo e é nesse sentido que os saberes podem ser variáveis.

Importante ressaltar que não temos a pretensão, neste capítulo, de esgotar as reflexões sobre os saberes docentes na educação a distância, uma vez que este estudo pode despertar novos questionamentos e novas reflexões para outras pesquisas, de acordo com seus tempos e espaços.

8.1.1 Saberes do conteúdo, da relação teoria e prática e da experiência

A prática docente, [...] não é aprendida apenas através de conhecimentos teóricos [...] Não o é, também, pela simples observação da prática [...]. A maneira de ensinar de cada professor é construída ao longo do tempo, junto com a vida [...] (KENSKI, 2002, p. 94).

O domínio do conteúdo faz-se extremamente importante para a docência, seja ela presencial ou a distância, bem como os saberes da relação teoria e prática, que possibilitam estabelecer conexões entre o conteúdo estudado e a prática profissional. Ainda, a experiência pedagógica e de vida do professor contribui, sobremaneira, para a articulação desses saberes.

Nesse sentido, ao lançar a questão sobre os saberes que os professores mobilizam em suas práticas docentes na EaD, o Professor C²¹ prontamente fala: “[...] em primeiro lugar, o conhecimento do conteúdo [...]”. Nessa mesma direção, o Professor A responde: “(silêncio) Acho que... num primeiro momento, claro que são os saberes do...do conteúdo [...]”²², referindo-se, em sua explicação, a um saber relacionado à transformação do conteúdo, de forma que os alunos entendam e interajam. Essa questão vai ao encontro do que Pimenta (2000) aborda sobre os saberes do conhecimento, que não se reduzem à informação, sendo necessário classificá-la e contextualizá-la. Tal ideia é confirmada por Valente (2005, p. 24), que assim se pronuncia:

O educador deve estar preparado e saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, para que ele seja capaz de transformar as informações (transmitidas e/ou pesquisadas) em conhecimento, por meio de situações-problema, projetos e/ou outras atividades que envolva ações reflexivas (grifo nosso).

²¹ Destacamos que os excertos não serão mencionados sempre na ordem das entrevistas realizadas (Professor A, Professor B, Professor C e Professor D), pois, de acordo com o encadeamento do texto e das ideias entre os entrevistados, essa ordem pode se modificar, buscando-se uma melhor exposição e análise dos dados.

²² Os excertos das entrevistas serão apresentados em itálico. Quando ultrapassarem três linhas, utilizaremos, além da fonte em itálico, um novo parágrafo sem recuo total da citação, para que possam ser diferenciados das citações bibliográficas.

O Professor D, por sua vez, reflete e diz: *“Bom, os saberes [...] a gente passa pro aluno aquele conteúdo [...], teoria e informação [...] olha, tu vai buscar tal bibliografia, tu vai buscar tal literatura [...]”*. Como já mencionamos, de acordo com Valente (s/d), o conhecimento é resultado do que cada sujeito constrói a partir de sua interpretação e da compreensão da informação. Sob essa perspectiva, Prandini (2009) traz sua contribuição afirmando que o professor tem como papel ajudar o aluno a selecionar as informações e interpretá-las, a fim de que, consoante as lições de Moran (2001), integre-as ao contexto pessoal, intelectual e emocional, dê a elas um significado e as transforme em conhecimento.

Na concepção do Docente D, a construção do conhecimento do aluno deve ocorrer a partir do confronto entre teoria, prática e suas ideias, tal como é possível observar na seguinte fala: *“[...] mostrar pro aluno que o conhecimento ele não é [...] uma simples leitura de um texto, [...] buscar não só assim o que diz a teoria com a prática, mas também [...] construir a ideia dele [...]”*. O Professor D refere-se à necessidade de o aluno construir seu conceito, sua opinião sobre o assunto e podemos inferir que já instiga este ao desenvolvimento de sua autonomia e de um posicionamento crítico. Essa ideia encontra respaldo teórico nas palavras de Freire (1999, p. 133-134):

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim.

O mesmo Professor sintetiza esse percurso da seguinte forma:

“[...] então eu digo para eles que é mais ou menos assim: a gente tem um caminho, só que muitas vezes esse caminho não vai ser aquele caminho certinho que a gente vai ter que ir, a gente vai ter que pegar um outro caminho para chegar no mesmo destino, então esse caminho pode ser que seja diferente daquilo que está na teoria, eu vou ter que usar [...] outros conhecimentos que eu tenho, [...] pra poder chegar no mesmo [...] objetivo, [...] se eles ficarem bitolados naquele conteúdo, [...] eles não vão conseguir ver as outras possibilidades pra chegar no mesmo destino” (Professor D).

Assim, podemos dizer que os saberes relacionados ao conteúdo, mencionados pelos Professores entrevistados, são abordados, na literatura, por Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2003), como saberes disciplinares e curriculares, e, por Pimenta (2000), como saberes do conhecimento. Ainda é possível relacionar com os saberes didáticos e epistemológicos apresentados por Rodrigues (2009), pois, para falar de planejamento e relação pedagógica, é necessário também estar apropriado do conteúdo.

De acordo com Tardif (2003, p. 38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Os saberes curriculares, por sua vez, referem-se ao programa de aprendizagem, organizados pelas instituições de ensino, ou, conforme Gauthier *et al.* (2006), produzidos por outros agentes ou pelo Estado. Chamou-nos atenção que o primeiro saber mencionado pelos Professores A e C, na entrevista, foi o saber relacionado ao conteúdo, o que nos remete a pensar que são considerados por eles saberes fundamentais em sua prática. Nesse cenário, existe uma aproximação, pois Gauthier *et al.* (2006, p. 29) explicam que “de fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo [...], visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”.

Entretanto, o Professor C destaca que não basta o conhecimento do conteúdo, é necessário “[...] *ter conhecimento de coisas atuais que estejam acontecendo dentro daquela tua disciplina, [...] o que acontece no entorno [...] pra estar sempre trocando ideias com o aluno [...]*”. É possível observar que o docente se refere a uma relação teoria e prática, através da discussão de assuntos do contexto atual, para que seja possível instigar os alunos a participar. Além disso, o Professor C refere a importância de acompanhar os alunos, já que, de acordo com ele, trata-se de uma geração que está sempre conectada na internet e sabe o que se passa no entorno, o que desafia o professor a manter-se atualizado.

Na fala do Professor B, também estão presentes, além do conteúdo, os saberes da relação teoria e prática, através de casos e relatos de experiência, expostos, principalmente, na fala que segue: “[...] *o conhecimento está lá, seja através do fórum, seja através até do material disponibilizado aos alunos... [...] tem que alinhar a prática à teoria, ou seja, trazer também casos práticos e exemplificar a eles no sistema de EaD*”.

Para abordar os saberes relacionados à teoria e à prática, recorreremos aos escritos de Tardif (2003), o qual refere que todo trabalho humano exige um saber e um saber-fazer, que também é permeado pela subjetividade de cada sujeito. Sob essa ótica, o autor afirma:

Ora, **um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros**, não é somente 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 (TARDIF, 2003, p. 230, grifo nosso).

Cabe destacar que, ao abordar os saberes da relação teoria e prática, nos referimos também à relação que o docente estabelece com sua experiência profissional fora da Universidade, na área em que atua como docente, a fim de trazer experiências aos alunos que ainda não tiveram a oportunidade de ter uma imersão prática na área de estudo. Nessa ótica,

percebemos que os saberes da relação teoria e prática e da experiência possuem uma relação simbiótica, uma vez que não é possível separá-los. Fernandes (1998), refere que a prática não se reduz mais à comprovação da teoria, mas, sim, sustenta e pode recriar a teoria. Assim, a autora entende que a prática e a experiência dos professores podem sustentar a construção de novos saberes, ultrapassando a dimensão pedagógica.

No tocante a tal tema, mister referir que existe, segundo Tardif (2003), uma concepção tradicional de que o saber estaria apenas ao lado da teoria, sendo a prática desprovida de saber. No entanto, esse mesmo autor não concorda com tal ideia. Podemos observar, conforme a fala do Professor D, que a teoria deve subsidiar a prática: “[...] eu sempre digo assim que ‘agora a gente vai fazer uma [...] reflexão da teoria que vocês tiveram lá atrás com a prática, então todo aquele conteúdo referente àquela disciplina vai ser usado’ [...]”.

Neste contexto – de relacionar a teoria com a prática –, o Professor D entende que a contribuição que pode proporcionar ao aluno é explorar determinado assunto com a sua experiência profissional e de vida. E explica: “[...] o aluno que está lá vivenciando pela primeira vez uma situação, eu acho que isso contribui bastante com a formação dele”. Observamos que o professor refere que, nas suas aulas, os saberes de sua experiência de trabalho e de vida estão presentes e são fundamentais na formação do acadêmico. Reafirma essa ideia com a seguinte fala: “[...] o saber, no sentido assim de eu poder passar ainda mais aquela coisa da vivência [...]”²³. Ao questionar de que forma isso ocorre na sua disciplina semipresencial, o Professor D explica que se dá através das ferramentas de comunicação do ambiente virtual, como o fórum de discussões, e também nos momentos presenciais do estágio.

Essa prática do Professor D é consonante com as ideias de Tardif (2003, p. 39), o qual ressalta que os saberes da experiência são construídos no exercício da profissão, através do trabalho e da interação com o meio. Dessa maneira, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

Prossegue o mesmo autor, explicando que os saberes dos professores são temporais, existenciais e pessoais e um saber novo pode surgir de um antigo. Considera o trabalho como o fio condutor dos saberes dos professores. Eles são mobilizados e construídos diariamente,

²³ Cabe destacar que o Professor D atua em disciplina semipresencial, isto é, a disciplina possui aulas a distância e aulas presenciais, nas quais essa interação acontece.

através das funções exercidas pelos docentes. Para elucidar o assunto, o autor diz que os saberes dos professores

São existenciais, no sentido de que **um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida** não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2003, p. 103, grifo nosso).

Isso significa dizer que o professor não é apenas um sujeito epistêmico, que estabelece uma relação restrita com o conhecimento, mas, sim, uma pessoa com seu corpo, com suas emoções, sua linguagem e sua forma de se relacionar com os outros e consigo próprio. Suas experiências, constituintes de seus saberes docentes, se desenvolvem no contexto de sua história de vida.

O Professor B também vai ao encontro do referido autor, ao explicar: “[...] *a gente leva a mesma experiência profissional que a gente tem em uma disciplina presencial, [...] pro EaD... [...]*”, seja através do material disponibilizado, seja através do fórum de discussões. Complementa, ao referir-se sobre os saberes da experiência e da relação teoria e prática nas aulas virtuais, dizendo que a aula a distância deve ter tanta qualidade quanto a presencial: “[...] *não pode ser porque é a distância que tenha menos qualidade [...]*”. Isso demonstra que o professor pesquisado entende a qualidade como um requisito necessário em ambas as modalidades de educação. A fala do Professor B encontra respaldo em Moran (2009, p. 286), que assim explica:

EAD de qualidade é aquela que ajuda o aluno aprender igual ao presencial. Não se mede pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores mediadores e, também, pelo envolvimento do aluno (grifo nosso).

Além disso, em consonância com o pensamento de Tardif (2003), Pimenta (2000) diz que os saberes da experiência são produzidos no dia a dia, na reflexão sobre a ação, mas também são constituídos a partir das vivências que cada um teve como aluno e das representações sobre o ser professor, marcadas na história de vida de cada sujeito. Esses saberes também encontram sua fundamentação teórica em Rodrigues (2009), ao discorrer sobre os saberes epistemológicos e didáticos, visto que considera as experiências da prática docente, bem como da trajetória profissional, pessoal e familiar.

Em se tratando de saberes experienciais, trazemos as contribuições de Tardif (2003, p. 48-49), que assim os define:

O conjunto de **saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...]** e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (grifo nosso).

O autor ora mencionado destaca, ainda, com base em suas pesquisas, que os professores consideram, principalmente, o saber da experiência como a base para saber ensinar. Essa questão também é observada nas palavras do Professor D, ao discorrer sobre a relação teoria e prática e a experiência: “[...] *o fato assim de tu passar ainda a tua informação, a tua experiência, [...] e poder ainda explorar um pouquinho mais, eu acho que é essa contribuição que a gente dá pro aluno [...]*”. Esse depoimento vai ao encontro dos estudos de Tardif (2003) e remete-nos a pensar que o referido professor entende a experiência como um saber que subsidia sua práxis diária.

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2006, p. 344) explicam que todo professor, na condição de integrante de uma sociedade, possui saberes que são partilhados por seus concidadãos. Ainda, “[...] possui saberes que lhe são próprios em virtude de sua experiência de vida e pessoal”. Esses saberes são denominados pelo autor de “culturais e pessoais” e, embora adquiridos fora do exercício da profissão, exercem um importante papel na prática docente.

Tais constatações evidenciam que os saberes da experiência precisam ser considerados no contexto educacional, seja ele presencial ou a distância, visto que “[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2003, p. 54).

Assim, reiteramos que os saberes relacionados ao conteúdo, mencionados pelos Professores entrevistados, são abordados por Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2003) como saberes disciplinares e curriculares, e, por Pimenta (2000), como saberes do conhecimento. Ainda, é possível relacioná-los com os saberes didáticos e epistemológicos apresentados por Rodrigues (2009), uma vez que, é necessário também estar apropriado do conteúdo para a realização do planejamento e a concretização da prática pedagógica. Os saberes da relação teoria e prática apresentam maior aproximação com os estudos de Tardif (2003) e os saberes da experiência encontram relação com os quatro autores anteriormente citados, sendo que, para Rodrigues, a aproximação se dá pelos saberes didáticos, que consideram a experiência do professor *online*.

Uma vez demonstrado que, na concepção dos professores entrevistados, os saberes discutidos nesta subcategoria são essenciais nas práticas docentes, é necessário avançar em nossa análise, já que emergiram também outros saberes, os quais se referem aos saberes relacionais, que passamos a abordar.

8.1.2 Saberes relacionais

O saber é, antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações [...]. Além disso, a ideia de validação deve substituir a ideia de verdade (GAUTHIER et al., 2006, p. 339).

Falar em saberes relacionais é falar em saberes da comunicação, interação, linguagem, do retorno/*feedback* e da afetividade²⁴, na relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno, aluno e professor, alunos e alunos. Ao discorrer sobre a interação, a comunicação e a relação com os alunos, notamos que os Professores B e C fizeram referência, de forma indireta, à mediação dos processos de ensino e aprendizagem, a qual será discutida no item atinente aos saberes pedagógicos. Mas, nesse sentido, vale lembrar que Vygotsky, ao se referir à interatividade, também menciona a mediação. Ele e Piaget, autores considerados interacionistas, desenvolveram estudos em que foi constatado que os sujeitos constroem seu conhecimento a partir do momento em que interagem.

Em sua teoria, Vygotsky (1998) defende que as interações sociais são as principais desencadeadoras do aprendizado. **Quando duas ou mais pessoas cooperam em uma atividade se dá o processo de mediação, possibilitando uma reelaboração do conhecimento.** Piaget (1995) valoriza a interação entre sujeito e objeto. Para ele, é a partir da ação do indivíduo sobre o objeto de seu conhecimento que se dá o crescimento cognitivo (NETTO, 2006, p. 57, grifo nosso).

Nesse emaranhado de relações, foi possível perceber, nas entrevistas, que aos saberes relacionais é atribuída uma grande relevância na educação a distância. Entretanto, destacamos que são saberes também presentes no ensino presencial, conforme ressaltado pelos professores, porém, neste, são mobilizados de maneira mais “automática”, uma vez que a própria proximidade física e o contexto da sala de aula podem apontar os caminhos a serem seguidos, de acordo com cada realidade. Prandini (2009, p. 71), nos diz que “na modalidade presencial, quando lemos e escrevemos, não o fazemos para substituir o falar, o ouvir, o ver, mas para complementá-lo”.

²⁴ Cabe destacar que a afetividade foi denominada, inicialmente, no referencial teórico, como saberes interpessoais, cunhados pela autora desta pesquisa como uma primeira hipótese, e que, aqui, passamos a incluí-la nos saberes relacionais, por ter sido denominada pelos sujeitos entrevistados como saberes da relação.

Assim, ao falar da interação, o Professor A destaca a importância do papel que ela exerce na aula a distância: “[...] a questão da interação, não sei se seria exatamente um saber, mas assim... [...] como me comunicar de tal forma que os alunos entendam... e... [...] se sintam convocados também a interagir [...]”. Observamos que o referido professor traz a questão da interação, porém destaca que não tem clareza se seria um saber. Refere-se, em outra fala, a um tipo de comunicação “[...] mais direta, mais objetiva, essa capacidade de sintetizar e de ser objetivo [...]”, para que instigue os alunos a lerem, salientando que o tipo de comunicação estabelecida é algo que entende ser importante na modalidade a distância.

Nesse contexto, para discutirmos o conceito de interação, recorreremos aos escritos de Belonni (2001, p. 58), que a conceitua como uma “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos, que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação...)”. Ela se refere, portanto, a relações de aproximações entre sujeitos, que podem envolver objetivos convergentes ou divergentes.

Tardif, por sua vez, enfatiza as interações nos processos de ensino e aprendizagem, destacando que a interação ocorre quando os seres humanos norteiam seus comportamentos em função dos comportamentos das outras pessoas. Dessa maneira,

[...] o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro. O confronto com o outro não é rígido; ele pode adaptar-se a diversos modos e a diversas modulações, de acordo com as finalidades que os autores almejam alcançar. Por exemplo, posso expressar diante do outro meus sentimentos, minha ‘vivência’; posso também procurar um acordo com ele ou com ela por intermédio de interações linguísticas; [...] (TARDIF, 2003, p. 166).

Existe uma aproximação, nesse sentido, com as ideias de Rodrigues (2009, p. 42), ao dizer que “[...] não há como pensar em educação sem troca, sem cocriação, sem participação”. A interatividade surge como foco central de um fazer pedagógico, que busca ultrapassar práticas pautadas na transmissão de conhecimentos.

Para aprofundar a discussão, trazemos as contribuições de Silva (2006, p. 64), que discorre sobre o conceito de interatividade, “entendida como participação colaborativa, bidirecionalidade e dialógica, além de conexão de teias abertas como elos que traçam a trama das relações”. O autor refere que a interatividade é uma modalidade comunicacional que ganha espaço na Cibercultura²⁵ e que deve ser fomentada nos ambientes virtuais de

²⁵ Lévy (1999, p. 32) define Cibercultura como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolve juntamente com o crescimento do ciberespaço”, ou seja, o espaço por onde transita a tecnologia digital.

aprendizagem, a fim de possibilitar a participação e a intervenção dos sujeitos no processo de comunicação.

Nessa perspectiva, o Professor B também destaca que a interação entre os alunos é um ponto fundamental, proporcionada através das ferramentas de comunicação disponíveis no ambiente virtual: “[...] o fórum, inclusive é uma troca de ideias não só entre o professor e o aluno, mas entre os alunos [...]”. Já o Professor D diz que “[...] tem muito aluno que usa muito o correio eletrônico, pra mandar mensagem, eu, no que eu recebo, eu já respondo, eu já dou retorno [...]”. Podemos dizer que tanto o Professor B quanto o D exprimem uma tentativa de interação bidirecional e dialógica.

Ao questionar se esse saber da interação é diferente frente ao presencial, o Professor B responde afirmativamente, explicando que, na aula presencial, só ocorre se “[...] determinar um seminário [...], uma vez que no curso em que trabalha, a tradição é de ter “aula mais [...] expositiva, aí não há interação tão grande entre os alunos [...]”. Nesse caso específico, podemos inferir que a aula a distância, através dos recursos tecnológicos disponíveis, pode proporcionar uma maior possibilidade de interação. O entrevistado refere, ainda, que a grande vantagem da comunicação a distância é que pode ocorrer em qualquer horário através das ferramentas assíncronas.

As constatações do Professor B encontram respaldo teórico nas palavras de Prandini (2009, p. 82), ao afirmar que “a tecnologia amplia as possibilidades de comunicação entre professores e alunos, expandindo as dimensões de espaço e tempo em que essa interação pode acontecer em suas formas síncrona ou assíncrona, que possibilitam modalidades comunicativas distintas”. Dessa forma, a EaD, aliada à tecnologia, tem se apresentado como uma oportunidade a mais para estudar, de acordo com a organização temporal e espacial de cada sujeito. No entanto, de acordo com Rodrigues (2009, p. 45),

[...] é preciso considerar que nem todas as comunicações realizadas por meio das tecnologias oferecem a perspectiva interativa. Há informações que são transmitidas ainda seguindo o modelo linear das mídias de massa, mesmo sendo as TIC potencializadoras de uma outra forma de comunicação (grifo nosso).

Isso quer dizer que utilizar um recurso tecnológico não pressupõe interação, já que a comunicação pode ocorrer ainda como uma modalidade unidirecional, com uma mensagem fechada, em que o receptor é um assimilador passivo. Para que ocorra uma comunicação caracterizada como modalidade interativa, a mensagem deve ser aberta, modificável, sendo que o receptor a manipula como coautor, cocriador (SILVA, 2006).

O Professor C contribui com essa questão, explicando que determinadas atividades proporcionam mais interação entre os alunos: “[...] quando tem um fórum, eles interagem um

no post do outro [...]”. Nesse sentido, podemos inferir que, para fomentar a interação, é preciso que os professores disponibilizem diferentes recursos de comunicação e mobilizem os alunos para participar, pois, somente assim, é possível a construção de conhecimentos de forma coletiva e colaborativa.

Com base no exposto, podemos dizer que, na pesquisa realizada, foi possível perceber que os professores buscam concretizar uma prática docente que corresponde à modalidade interativa da comunicação, uma vez que demonstraram, em suas falas, a relevância desse aspecto nos processos de ensino e aprendizagem. Aqui, existe uma aproximação com as ideias de Pallof e Pratt (2002, p. 28), pois

A aprendizagem no ambiente da educação a distância não pode ser passiva. Se os alunos não entram em sua sala de aula online, se não enviam uma colaboração para discussão, o professor não terá como saber se eles estiveram presentes. [...] **Os estudantes não são apenas responsáveis pela sua conexão, mas também devem contribuir com o processo da aprendizagem por meio do envio de mensagens com seus pensamentos e suas ideias.** [...] **forma-se uma rede de interações entre o professor e os outros participantes** (grifo nosso).

Nesse cenário, os saberes da interação são trazidos pelo Professor A como algo desafiador, pois cada turma apresenta realidades diferentes, inclusive em quantidade de alunos: *“[...] essa questão da interação acho que é mais desafiadora assim... porque... tu tem que... adaptar também, uma coisa é tu ter uma turma com oitenta alunos... outra coisa é ter uma turma com vinte...[...]*”. Assim, as possibilidades e propostas de interação e mediação também precisam ser pensadas e diversificadas, considerando tais especificidades. Conforme Moran (2000, p. 2),

Com a internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender [...]. São muitos os caminhos, que dependerão da situação concreta em que cada professor se encontrar: número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor dá por semana, apoio institucional.

Além disso, o referido professor entende que a interação deve ter traços pessoais, ao dizer que: *“[...] na interação acho que essa coisa de tornar o mais... pessoal digamos assim... [...] de... que o aluno estabeleça uma relação contigo...”*.

Os estudos de Netto (2006) permitem-nos dizer que o aluno precisa se sentir instigado para interagir. São vários os fatores que podem influenciar no nível de interatividade entre o grupo: um deles é chamado de modelagem, que se refere à maneira como o ambiente virtual de aprendizagem é organizado. Isso já nos remete ao planejamento, que pode facilitar ou dificultar o acesso e o entendimento por parte dos alunos, assim como as ferramentas disponibilizadas pelo professor, que devem proporcionar a interação entre a turma. Ainda, o ambiente deve ser amigável, autoexplicativo e de fácil manuseio.

Conforme Rodrigues (2009), a interatividade e, a partir desta pesquisa, podemos estender para a interação, se caracterizam como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que se apresentam como um saber, também permeiam outros saberes, como é o caso, por exemplo, do retorno/*feedback*, presente na fala do Professor A: “[...] *se um aluno mandou um e-mail, eu tenho que responder, eu não posso deixar aquilo passar em branco assim, porque... isso eu acho que é fundamental pra que essa... essa interação se estabeleça [...]*”, referindo-se ao fato de que o aluno precisa perceber que há outra pessoa, do outro lado da tela do computador, que está acompanhando seu processo. Sob tal perspectiva, destacam-se as seguintes palavras:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que **a docência se desenrola concretamente dentro das interações** (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 235, grifo nosso).

Com base nessa citação, relacionando com as práticas *online*, podemos dizer que o trabalho docente é permeado por uma relação, cujo objeto de trabalho não é um objeto, mas, sim, um sujeito que está conectado por meio da tecnologia. Dessa maneira, essa relação ocorre fundamentalmente através da interação. Portanto, o saber não é um conteúdo fechado em si, mas sim é constituído de relações complexas e singulares que ocorrem entre o docente e seus alunos.

Nesse sentido, o Professor A ressalta, ainda, a necessidade de que seja estabelecida uma relação entre docente e aluno, construído um vínculo, de tal forma que ele “[...] *se sinta autorizado a te mandar um e-mail se ele não entender...*”. Isso nos leva a inferir que a forma como é estabelecida a comunicação, a interatividade e as relações, na aula virtual, ajuda a promover os processos de ensino e aprendizagem e poderá determinar o diferencial pedagógico na educação a distância.

Indo ao encontro do Professor A, ao falar sobre o retorno das atividades aos alunos, o Professor C declara: “[...] *eu me sinto na responsabilidade de ter que olhar de um por um, então, isso te dá trabalho. Corrigir atividades, dar retorno [...]. Acho até que exige mais a distância*”. Podemos perceber que a preocupação em estabelecer uma relação próxima com o aluno perpassa o acompanhamento do processo de aprendizagem, e isso, conforme o depoimento do Professor C, na EaD, está vinculado a um aumento na demanda de trabalho, já que esse *feedback* implica um trabalho de escrita, de elaboração da aula de uma maneira diferente, pensando em outra metodologia, outras estratégias e formas de interação e, conseqüentemente, mais tempo. Tal ideia é mencionada por Prandini (2009), ao dizer que é

necessário considerar que cada aluno ocupa um determinado tempo no trabalho do professor. Destaca, por exemplo, que, ao fazer a devolutiva de uma atividade ao aluno, é preciso não desqualificar a sua produção, mas, ao mesmo tempo, os equívocos devem ser indicados, assim como o caminho para reelaboração dos conteúdos e tal tarefa “É um trabalho delicado, complexo, e demorado ou longo, extenso” (p. 68).

De acordo com Freire (1999, p. 43), “a prática docente crítica, [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, ao mesmo tempo em que educar, na percepção de Moran (2001), é colaborar no processo permanente de aprendizagem, na construção da identidade dos alunos, de seu caminho pessoal e profissional.

Nessa mesma direção, o Professor D explica que a discussão que ocorre de forma verbal, na aula presencial, é realizada, na aula a distância, “[...] usando as ferramentas, como fórum, que daí dá essa possibilidade... de discutir num chat que tu procura fazer [...]”. Essa ideia é reafirmada por Valente (2005, p. 28-29), ao mencionar que “na abordagem do ‘estar junto virtual’, a interação entre aprendizes – membros de grupo – pode acontecer por meio de fóruns de discussão, chats, murais e portfólios [...]”.

No entanto, fica claro, na entrevista do Professor D, que ele ainda sente a necessidade do contato presencial com seus alunos, ao referir-se que, se sua disciplina fosse apenas teórica, teria que desenvolver outros saberes. É possível inferir que, se a disciplina fosse totalmente a distância, à exceção do primeiro dia de aula e do momento avaliativo, os saberes atualmente mobilizados não seriam suficientes, a partir de sua própria constatação. Para o Professor D, o contato presencial facilita essa interação, mas, mesmo assim, está aquém do desejado, como verificamos nas seguintes palavras: “[...] eu tenho contato com os alunos no estágio... então fica mais fácil, mas eu acho que ela tá muito distante [...] do que seria uma relação ideal”. Ao questionar sobre o que seria uma relação ideal, o Professor D responde: “[...] uma utopia [...] a gente tá mais tempo ali, disponível para aquela atividade [...]”.

O entrevistado D remete-nos a refletir que a relação estabelecida na aula a distância exige mais tempo e dedicação, por não ocorrer de forma presencial, síncrona, como já apontado pelo Professor C. Cada um estuda de acordo com o seu tempo, dentro de um período determinado, então, essa relação entre as pessoas, a comunicação e a interação se complexificam. E, no que tange a esse aspecto, vale refletirmos acerca da seguinte ideia: “[...] o que perdemos no ciberespaço é a profundidade da experiência emocional, o aconchego e o entendimento que vêm com gestos, como o de ser tocado por outro ser humano, o contato face-a-face e a presença física do mundo real” (WILLIAMS *apud* SERRA, 2005, p. 36).

Nessa perspectiva, Alves e Silva (2009, p. 106), ao discorrer sobre a colaboração, que envolve também a relação, comunicação e interação estabelecida entre os sujeitos, mencionam que é necessário ter um interesse comum, o qual leve as pessoas à criação de algo, com as identidades se interligando: “[...] talvez isso seja a descrição de um mundo ideal que nós, como profissionais da educação, temos a obrigação de almejar, apresentar e, na medida do possível, vivenciar em nossos ambientes de aprendizagem”. Podemos dizer que a aprendizagem colaborativa é sustentada no conhecimento compartilhado, na valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, de suas experiências e vivências.

Assim, os autores acima referidos mencionam que, ao formar comunidades colaborativas de aprendizagem, que é o que buscamos nas práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia, a existência de interesses comuns é enriquecida através do diálogo e da troca de informação, a qual, “ao ser significada, se transforma em conhecimento, sendo que o novo conhecimento é gerador de novas perguntas para a construção de outros conhecimentos” (p. 107-108). Talvez essa seja a relação ideal a que o Professor D se refere em sua fala. Pallof e Pratt (2004, p. 154) complementam, explicando que

[...] a capacidade de envolver-se no trabalho colaborativo é uma marca da aprendizagem *on-line* e o fundamento da comunidade de aprendizagem. Ir além da discussão *on-line*, incluindo trabalhos em pequenos grupos e outros meios pelos quais os alunos possam colaborar, ajuda a ampliar e aprofundar a aprendizagem, diminuindo a sensação de isolamento que muitos alunos sentem, permitindo-lhes que experimentem suas ideias e tenham a sensação de estarem conectados ao curso, ao professor e ao grupo (grifo nosso).

Nesse trabalho colaborativo, outro saber se faz presente: o saber relacionado à linguagem, compreendido, neste estudo, como a capacidade de se comunicar com os alunos de uma maneira mais objetiva e, ao mesmo tempo, dialógica. A linguagem exerce um papel fundamental na EaD, visto que, através dela, são estabelecidos a comunicação, a interação e também o vínculo com o aluno. Ela está presente em todas as relações e é também permeada pela subjetividade de cada sujeito.

No que tange a isso, o Professor A fala sobre a importância de uma linguagem mais próxima e direta com o aluno, como forma de facilitar o entendimento e a comunicação, bem como aproximá-lo, criar vínculo e facilitar os processos de ensino e aprendizagem: “[...] eu escrevo assim de uma forma muuuito detalhada, [...] aí eu fui percebendo que essa escrita tinha que ser adaptada, [...] tinha que ser [...] um pouco mais direta para que os alunos se dedicassem a ler realmente aquilo que eu estava propondo [...]”. Essa questão é reafirmada na fala do Professor B, ao explicar: “[...] a gente tem que dar, às vezes, uma resposta mais objetiva pra que ele compreenda [...] tem que ser mais pontual [...]”. É possível observar que

essas constatações emergiram a partir da experiência profissional de cada docente na educação a distância, constituindo-se em um saber prático que contribui para o fazer pedagógico.

É de se ressaltar que Prandini (2009) traz uma questão relevante sobre a linguagem utilizada no ambiente virtual de aprendizagem, explicando que, para a linguagem comunicar apenas a essência, exige um maior tempo de elaboração. A escrita, nas atividades interativas, pode dar margem para várias interpretações, por isso, cabe um cuidado maior, pois, na comunicação assíncrona, nem sempre é possível retificar de forma rápida. A autora relata, a partir de pesquisa realizada com um grupo de professores e alunos, que,

[...] com a experiência, professores e alunos desenvolveram uma linguagem para/nos ambientes virtuais de aprendizagem que se aproximou da linguagem oral coloquial, mas mais concisa, uma espécie de escrita da linguagem oral, resumida, com muitas abreviações, em que se abusa de outros recursos, como escrever, por exemplo, ‘snif’, ‘ri, ri’ dentre outros, incluindo alguns pictóricos – uma linguagem que se assemelha à linguagem das histórias em quadrinhos coloquial, informal, concisa e plástica (PRANDINI, 2009, p. 69).

Diante do exposto, podemos inferir que esse tipo de linguagem permite o uso de recursos (até mesmo gráficos) para representar as emoções, ou seja, os aspectos afetivos, que são essenciais em todas as práticas pedagógicas, mas, na EaD, há de se buscar uma forma de representá-los, e a linguagem é um caminho, o que não significa que, nos trabalhos acadêmicos, não deva ser utilizada a língua na modalidade culta. Estamos nos referindo, aqui, especificamente, à comunicação entre professor e aluno no ambiente virtual.

Dessa forma, “No contexto do ciberespaço, os usuários da Internet encontraram nos *emoticons* a alternativa de que precisavam para estabelecer de forma eficiente o processo comunicativo”, a fim de se aproximar uns dos outros (SERRA, 2005, p. 43). Sob essa ótica, algumas emoções, como alegria, raiva e tristeza, podem ser representadas através desses símbolos, que também possibilitam uma intervenção nos processos de ensino e aprendizagem, definindo a comunicação que se estabelece.

Nessa mesma direção, o Professor D refere que a maneira de se comunicar com os alunos, nas aulas a distância, bem como a linguagem utilizada, principalmente, no momento em que o professor vai fazer uma intervenção em alguma atividade ou retornar algum trabalho, deve ser pensada, para que não chegue ao aluno de forma agressiva. Menciona que: “[...] a experiência vai mostrando pra gente que [...] tem que ter sempre [...] um cuidado a mais nas tuas palavras, de como tu te manifesta, como tu te expressa, [...] que esteja motivando o aluno [...]”.

Essa preocupação trazida pelo referido entrevistado encontra respaldo teórico em Prandini (2009), ao destacar que o professor deve pensar como fará a devolutiva ao aluno, de forma a não desqualificar sua produção, mas, ao mesmo tempo, realizando as intervenções necessárias, conforme já abordado no referencial teórico. Nessa perspectiva, Bruno e Rangel (2009, p. 133) explicam que “na comunicação por meio da escrita há a promoção da produção textual e, em decorrência, a necessidade de um cuidado com a linguagem se evidencia”. Destacam que os alunos em cursos *online* também têm apresentando uma preocupação maior com a linguagem utilizada ao comunicar suas ideias. Por sua vez, Paloff e Pratt (2004, p. 190) sugerem que, ao escrevermos uma mensagem, devemos nos certificar de que seremos entendidos. Para tanto, faz-se necessário ler a mensagem em voz alta antes de enviá-la, pois, algumas vezes, determinadas frases podem parecer adequadas quando as escrevemos, porém podem gerar outra interpretação quando as lemos.

Ampliando a discussão, trazemos as contribuições do Professor C, ao destacar que modificou a forma de se comunicar com a turma: “[...] eu tinha uma comunicação com eles bem mais formal, [...] todo e-mail que é muito grande eles não leem [...] eu fui amenizando isso, agora então, eu já escrevo pra eles mais próximo de como eu converso com eles [...]”. Assim, podemos observar que o Professor C se utiliza de uma linguagem mais informal, porém acadêmica, a fim de aproximar alunos e docente, ficando claro que o redimensionamento dessa linguagem exerce um papel importante na aula a distância, como também apontado pelos demais professores.

Como vimos, a linguagem está presente na comunicação. Na percepção do Professor A, a comunicação pode minimizar a distância, que nominamos, aqui, de distância pedagógica, muitas vezes sentida pelos alunos que estudam na EaD, por estarem em um espaço físico diferente que a sala de aula presencial, tal como podemos observar na seguinte fala do referido Professor:

“[...] acho que essa questão da [...] comunicação é uma coisa bastante importante, pra que isso... de certa forma minimize essa [...] distância, do virtual, [...] é perceber... que [...] tem um outro ali, [...] que é a distância, mas não é solitário, tem um outro que tá do outro lado acompanhando [...] a construção do teu conhecimento [...]”.

Com base nesse excerto, para que o ambiente *online* não reforce a sensação de solidão, faz-necessário, de acordo com Alves e Silva (2009), a interação com o outro, o acolhimento, a utilização de uma linguagem dialógica e afetiva, num movimento de colocar-se no lugar do outro. Nessa perspectiva, ao questionar se, na relação pedagógica, estão

presentes aspectos afetivos, o Professor A explica: “[...] estabelecer esse vínculo [...] de que tu está interessado pela aprendizagem...acho que isso é afeto também [...]”.

Para compreender essa relação, recorreremos aos escritos de Vygotsky (1993), o qual busca reparar o equívoco cometido pelos pesquisadores que separaram os aspectos cognitivos dos afetivos, assim como o corpo da mente, a razão da emoção.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento porque uma análise determinista pressupõe descobrir os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo (VYGOTSKY, 1993, p. 25).

Essa afirmação nos mostra que as emoções constituem um processo dialético com o cognitivo do sujeito, construído através da história e da cultura. O autor considera o sujeito como um todo. No momento em que interage, se constrói e é também construído pelo outro, em uma complexa trama de relações.

Com base no exposto, Oliveira (2009, p. 4), a partir de pesquisa realizada sobre a importância da afetividade em práticas educativas *online*, explica que:

[...] **emoção e afetividade são elementos a serem considerados em qualquer fase da vida**, pois enquanto constituintes do ser pluridimensional, estarão presentes em todas as situações que envolvam relações entre pessoas, **especialmente nas situações de aprendizagem, compreendida como processo construído socialmente, na interação entre sujeitos históricos** (grifo nosso).

Dessa maneira, podemos observar que afeto e cognição estão relacionados. Não é possível separar a vida emocional das questões cognitivas, conforme apontado por Vygotsky e elucidado nas falas dos Professores entrevistados. Lévy (1999) também discorre sobre a afetividade, explicitando-a como inteligência viva, virtual, no momento em que o sujeito se desdobra para além de um espaço físico. Entretanto, ressalta que “as qualidades afetivas são também dependentes das qualidades do ambiente [...]” (p. 108), o que significa dizer que é necessário proporcionar um espaço virtual interativo, instigante e agradável, em que a afetividade esteja presente, seja movimentada e entrelaçada com os aspectos cognitivos.

Tardif (2003), por sua vez, ao discorrer sobre o trabalho docente, o faz mencionando que parte é de cunho afetivo e baseia-se na capacidade de perceber as emoções dos alunos. Fernandes (2008) colabora com a discussão, ao tratar da dimensão estética da aula, citando a afetividade como um dos aspectos que contribui para uma educação da sensibilidade, através de ações que trabalhem com diversas linguagens na relação com o mundo da vida e do trabalho.

Nesse sentido, é possível perceber que a afetividade está presente na prática pedagógica e é reconhecida com uma questão importante pelos autores citados. Concordamos com essas ideias e reafirmamos que a afetividade e o vínculo estabelecido com a turma podem ser um fator determinante para proporcionar um espaço de aprendizagens significativas. Queremos dizer, com isso, que não basta dominar o conteúdo e a tecnologia, é preciso saber relacionar-se no ciberespaço.

Trazendo sua contribuição, o Professor C aponta: *“Tem que ter assim, conhecimento até... dessa... forma de se relacionar com as pessoas não estando junto com elas [...]”*. Podemos inferir que o docente menciona uma relação virtual, que ocorre em um tempo e espaço diferentes e que possui características próprias. Portanto, ao fazer referência à *“forma de se relacionar”*, entendemos que isso possa sinalizar uma relação permeada pela afetividade. Essa fala vai ao encontro das ideias de Netto (2006, p. 67), que assim afirma:

É preciso que o professor entenda o que é educação a distância, indo além do nome, do conceito e percebendo a essência do trabalho mediado por tecnologias. É necessário que tenha claro que **por trás do monitor e do teclado existe um ser humano** e que existe a possibilidade de mudança de percepção de mundo e ampliação de horizontes (NETTO, 2006, p. 67, grifo nosso).

A autora traz um aspecto essencial que se refere às relações humanas, pois a máquina não possui a capacidade de realizar intervenções interpretativas e interações que considerem a subjetividade do sujeito. Essa capacidade está atrelada à sensibilidade humana, como já nos disse Fernandes (2008), ao tratar da dimensão estética da aula.

O Professor B, por sua vez, percebe que a relação com o aluno não se altera na EaD porque a maioria já se conhece de outras disciplinas presenciais, então, para ele, já existe um vínculo construído e essa relação mais próxima com os alunos está presente em sua fala como algo bastante positivo. No entanto, salienta que, em um curso totalmente a distância, deveria haver *“[...] um momento de integração da turma [...]”* presencialmente, para fortalecer esse vínculo entre todos.

Observamos que o referido professor se preocupa em construir uma relação próxima, a qual fica evidenciada na fala de uma aluna, ao se referir ao retorno do professor: *“[...] ‘Bah, tá toda minha dívida respondida’”*. O Professor B explica: *“eu me aproximei dela e respondi, de forma que ela se sentiu satisfeita...”*. Nessa relação estabelecida, podemos notar ainda a presença do retorno/*feedback* ao aluno, mencionado também pelo Professor A como uma questão que igualmente faz parte do acompanhamento do processo de aprendizagem dos acadêmicos: *“[...] eu não acho que tenha sentido tu pedir um trabalho se tu não vai corrigir e*

dar um retorno [...]”. Existe, aqui, uma aproximação com a concepção de Valente (2005, p. 29), que afirma:

[...] as interações com os aprendizes devem enfatizar a troca de ideias, o questionamento, o desafio e, em determinados momentos, o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar, ou seja, o ‘estar junto’ ao lado do aprendiz, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas (VALENTE, 2005, p. 29).

Diante do exposto, é possível observar que a comunicação, a interação, a linguagem, o retorno/*feedback* e a afetividade emergiram nas falas dos Professores entrevistados como aspectos relevantes em sua docência *online*. Também podemos perceber que foi possível articular teoricamente os aspectos que dizem respeito aos saberes relacionais com vários autores que tratam de temáticas de educação, seja presencial ou a distância. No entanto, encontramos distanciamentos com os autores que tratam especificamente dos saberes docentes do ensino presencial, como é o caso de Pimenta (2000), Tardif (2003) e Gauthier *et al.* (2006), uma vez que seus estudos não abordam os saberes relacionados à comunicação, à interação, à linguagem, ao *feedback* e à afetividade. Entretanto, podemos dizer que esses saberes também permeiam as práticas docentes no ensino presencial, uma vez que é através da relação, da comunicação e dos saberes a elas relacionados que se efetiva a ação pedagógica. O que se altera é a maneira de mobilizá-los. Talvez esses saberes não sejam mencionados pelos autores referidos, por estarem implícitos nos saberes pedagógicos abordados por Pimenta (2000), nos saberes profissionais estudados por Tardif (2003) e no saber da ação pedagógica apresentado por Gauthier *et al.* (2006).

Nesse cenário, encontramos maior aproximação com o estudo de Rodrigues (2009), no que diz respeito aos saberes epistemológicos que envolvem os saberes comunicacionais. No entanto, a autora trata sobre os saberes da comunicação e interação, não mencionando os saberes da linguagem, do retorno/*feedback* e da afetividade, o que nos leva a inferir que seria um distanciamento. Porém, esses saberes podem estar implícitos nos saberes comunicacionais, da mesma forma que podem permear os saberes pedagógicos, conforme mencionado anteriormente.

Assim, é importante referir que, embora os saberes relacionais tenham estado muito presentes, outros saberes foram mencionados pelos sujeitos entrevistados, os quais passamos a abordar na próxima subcategoria.

8.1.3 Saberes epistemológicos e didático-pedagógicos

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 78).

Os saberes epistemológicos, no entendimento apresentado neste estudo, são os saberes que dizem respeito às concepções de educação do professor e das práticas delas decorrentes. Já os saberes didático-pedagógicos consistem na gama de saberes que o professor movimenta na sua prática docente: saberes do planejamento, da mediação, da avaliação e da reflexão sobre a prática docente. Cabe destacar que esses saberes são interdependentes, ou seja, um subsidia o outro.

Como caminho para a superação dos saberes que, ao longo da história, estiveram fragmentados, Pimenta (2000) aponta à construção de saberes pedagógicos com base nas necessidades que emergem da prática docente e da realidade na qual essa prática está inserida. Trata-se, dessa forma, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação, ou seja, da prática diária de ensinar. Ao abordar os saberes didáticos, a autora diz que prevalece, no senso comum, a ideia de que “ter didática é saber ensinar” (p. 24); paralelamente, é corriqueiro ouvirmos que muitos professores possuem domínio do conteúdo, mas não sabem ensinar, ou seja, não são didáticos. No entanto, para além da teoria sobre o assunto, a didática de cada professor é construída no seu fazer pedagógico. Outro aspecto importante é que existe um entendimento de que, para saber ensinar, são necessários os saberes pedagógicos e didáticos, somados aos saberes da experiência e dos conhecimentos específicos da área de atuação.

Para Rodrigues (2009, p. 126), que trata especificamente da educação a distância, os saberes didáticos são “aqueles que se referem às intervenções e estratégias docentes que emergem da prática do professor *online*. São saberes mais pragmáticos, voltados para o próprio fazer pedagógico na educação *online*”. Os saberes didáticos na EaD vão ao encontro dos saberes didáticos da modalidade presencial, o que difere é que, na EaD, utilizam-se tecnologias diferentes do quadro e do giz. Nesse contexto, são necessárias muitas reflexões sobre a prática pedagógica, a fim de ressignificar os saberes e/ou (re)construí-los, para atender às demandas advindas do mundo globalizado, em constante transformação, como é o caso da educação a distância.

Nessa seara, é relevante mencionar que Tardif (2003, p. 254) chama de “epistemologia da prática profissional” o conjunto de saberes utilizados pelos professores em seu espaço profissional para desempenhar suas tarefas. Cabe esclarecer que a noção de saber

compreende conhecimentos, habilidades, competências e atitudes. Dessa forma, a epistemologia da prática profissional pretende compreender como os saberes estão presentes no dia a dia, como os profissionais os incorporam, utilizam, transformam, mobilizam no decorrer de sua carreira.

Diante do exposto, ao questionar os sujeitos pesquisados sobre o que mais os instiga em relação à educação a distância, os Professores A, C e D referem que é fazer o aluno interagir, participar, é aproximar o aluno, saber se ele está entendendo o conteúdo e as atividades propostas, uma vez que os perfis de alunos são bastante heterogêneos. Essas questões podem ser ilustradas através das seguintes falas: “[...] *essa coisa de como tu envolve o aluno na disciplina, eu acho isso o mais difícil [...]. [...] tu pensas coisas, mas tu não sabes se está produzindo o efeito que tu querias [...]*” (Professor A);

“*O que mais me desafia em relação ao ensino a distância é me aproximar do aluno, é difícil assim, você entender o que [...] ele pensa estando do outro lado*” (Professor C).

“*Deixa eu pensar [...] não sei se instiga ou seria assim uma dúvida, se o aluno está entendendo plenamente as atividades [...], será que eu estou sendo claro o suficiente pra que eles entendam a atividade que eu estou desenvolvendo? [...]. E o material também de suporte que a gente disponibiliza, se é um material suficiente [...]*” (Professor D).

Podemos inferir, da fala dos professores, uma preocupação com a aprendizagem do aluno e que a falta de contato presencial ainda gera insegurança. No entanto, na aula presencial, como disse o Professor B, no decorrer de sua entrevista, o corpo pode estar presente, mas não necessariamente a atenção do aluno. É possível observar que, novamente, os saberes relacionais estão presentes, evidenciando que a relação pedagógica que se estabelece é permeada por diversos saberes.

Assim, os saberes pedagógicos estão relacionados à prática profissional, guiada pela ética e confrontada todos os dias com situações para as quais não existe receita pronta. O professor deve construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho, com base em uma visão de mundo, de homem e de sociedade. Gauthier *et al.* (2006, p. 34) assim explicam:

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que **os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor** (grifo nosso).

Os autores referem que, na ausência de saberes pedagógicos formalizados, o docente recorrerá aos saberes da experiência, que, em nossa visão, são relevantes, porém, na opinião

dos autores aqui mencionados, podem comportar algumas limitações, como não distinguir o professor de um cidadão comum. Nesse sentido, é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos que sejam compartilhados e reconhecidos pela sociedade. O saber pedagógico está permeado também por uma dimensão epistemológica, pois, quando os professores pesquisados falam sobre o que mais os instiga na educação a distância, a preocupação com a aprendizagem do aluno se mostrou presente e, portanto, uma concepção que sustenta sua prática.

A preocupação com a construção do conhecimento aparece como inquietação/desafio para os Professores A, C e D, podendo traduzi-la no seguinte questionamento: como o professor terá subsídios para saber se o aluno está aprendendo, quando este não se manifesta no ambiente virtual? Tal questionamento pode ser ilustrado através das palavras do Professor C: *“Então, se o aluno não se manifesta, tu fica sem saber, será que ele quer que use outra linguagem? Será que o texto foi bom pra ele, será que não foi? Porque são poucos aqueles que te mandam um e-mail perguntando, ou que vêm nos plantões presenciais [...]”*.

O Professor A complementa essa ideia, ressaltando que o principal desafio é [...] *como [...] fazer o aluno perceber que essa interação é possível, é necessária, [...] que ele tenha que fazer isso...*”. Ambos os professores veem na interação uma forma de acompanhar o processo de aprendizagem.

Para que essa interação aconteça, é necessário que o professor realize a mediação nos processos de ensino e aprendizagem. Correspondendo a essa ideia, Masetto (2001, p. 144-145) explica:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, **o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem**, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (grifo nosso).

Assim, ao direcionarmos nosso olhar para a reflexão sobre a mediação na educação a distância, pretendemos romper com práticas centradas na transmissão do conhecimento e no isolamento, práticas essas focadas na autoaprendizagem, muitas vezes, presentes em determinados modelos de EaD, que não vislumbram a interatividade e a construção do conhecimento. Corroborando com as ideias de Masetto, Rodrigues (2009, p. 146-147) salienta que

Orientar o aluno, propor situações de aprendizagem, provocar a participação, evidenciar o todo e as etapas do curso/módulo/disciplina, mostrar os objetivos que se pretende alcançar, apresentar as interfaces presentes no AVA, disponibilizar conteúdos: essas são algumas das ações que constituem a orientação da aprendizagem, fundamentais para uma mediação pedagógica efetiva.

Além disso, podemos dizer que os Professores C e A se referem à necessidade de uma comunicação bidirecional, conforme já abordado nos saberes relacionais, pois, diante do silêncio do aluno, o docente pode se sentir inseguro, sem saber se utilizou uma linguagem adequada, isto é, se foi compreendido na sua proposta pedagógica. No que diz respeito a isso, de acordo com Rodrigues (2009, p. 28),

A interatividade coloca em questão a lógica da transmissão de conteúdos e a recepção passiva própria da mídia de massa e dos sistemas de ensino. As tecnologias digitais *online* rompem com a unidirecionalidade da mensagem fechada, fortalecendo a cultura da participação, em que o receptor é convidado à livre criação compartilhada (RODRIGUES, 2009, p. 28).

Essa ideia de interatividade e construção colaborativa pressupõe a participação dos alunos. Para tanto, a mediação do professor deve ser uma constante, a fim de fomentar a interação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez que precisam ter iniciativa, buscar, ler mais, estabelecer relações. É importante lembrar que, dado o recente envolvimento com a educação a distância, estamos vivenciando um processo de construção coletiva dessa nova modalidade e, nesse sentido, os questionamentos e as reflexões são importantes para compreendermos suas especificidades e construirmos alguns caminhos. Nessa direção é o entendimento de Serra (2005, p. 29), ao destacar que:

Como todo processo em experimentação, tudo cabe, alguma coisa fica e tudo pode se desmanchar como que num passe de mágica. Ninguém tem dúvidas, entretanto, **sobre a urgência de se promoverem mudanças na escola, na condução das práticas pedagógicas e na forma de se encararem as relações entre quem aprende e quem ensina** (grifo nosso).

Podemos inferir que a compreensão da modalidade EaD, para o professor, também é complexa, é difícil quebrar alguns paradigmas, como o de aprendizagem apenas na presencialidade, em que talvez o professor seja mais solicitado, questionado, a relação ocorre em um tempo síncrono, real. Na EaD, o silêncio pode gerar angústia, insegurança, uma vez que, para o professor acompanhar o processo de cada aluno, é necessária a manifestação deste.

O Professor B vai ao encontro das questões trazidas por seus colegas, ao mencionar que a flexibilidade de tempo que a modalidade a distância permite é algo que o instiga, destacando que quem opta por estudar na EaD tem ausência de tempo dentre os horários ofertados pela instituição, mas salienta que o aluno “[...] *tem que ser muito mais regrado* [...]”, para conseguir acompanhar e cumprir com todas as tarefas. Refere, ainda, que “[...] *tem um perfil de aluno* [...] *que não se adapta ao EaD* [...]”, pois está acostumado com o processo de ensino centrado no professor, o que pode ser confirmado através da fala de um

aluno, citada pelo Professor B: “[...] eu tenho que participar de chats, de fórum, trabalho...vou me perder...tem muita coisa pra fazer [...]”.

Em diversos momentos da entrevista, o Professor C aponta para uma reflexão sobre sua prática docente e complementa, dizendo que o principal desafio é saber que ferramenta usar para que o aluno aproveite ao máximo o que está disponibilizando, que ajude a promover a interação: “[...] quando tu monta a atividade, o material, tu pensa que é a sétima maravilha, mas quem está do outro lado lendo, talvez não ache que seja assim”, então, o que o docente busca é tentar chegar ao aluno da melhor forma, sem estar presente fisicamente.

Com base nesse depoimento, percebemos que o professor vincula seu fazer pedagógico à seleção da ferramenta adequada para atingir o seu objetivo. Isso nos permite inferir, desde já, que os saberes estão entrelaçados, ou seja, interligados, pois pensar num aspecto relacional, por exemplo, implica conhecimento tecnológico. Aliás, essa é uma característica que já foi possível constatarmos desde o início desta análise, uma vez que nenhum dos saberes pode ser considerado isoladamente.

Fica claro que os Professores citados se referem também a como envolver o aluno e saber se o que foi pensado está atendendo aos objetivos, se os alunos estão entendendo, diante da não participação de todos. Isso remete à realização de um adequado planejamento, o qual, na educação *online*,

[...] possui peculiaridades e traz desafios específicos, como elaboração de material, organização do ambiente virtual de aprendizagem e opções por determinadas interfaces. Esse grupo de ações voltadas para o planejamento de um curso *online* representam o seu desenho didático (RODRIGUES, 2009, p. 127).

Além disso, é necessário utilizar diversas linguagens midiáticas e elaborar materiais de diferentes formatos, com múltiplas combinações entre linguagem e recursos educacionais, visando a atender as distintas modalidades de aprendizagem dos educandos, pois um aluno pode ser mais visual, o outro mais auditivo, por exemplo.

Assim, referimo-nos, aqui, aos saberes relacionados ao planejamento, que constituem os saberes didático-pedagógicos. Conforme podemos observar na fala do Professor A, ele demonstra uma preocupação com a organização do conteúdo, de tal forma que os alunos possam entendê-lo e interagir, mesmo estando a distância: “[...] tem todo um processo de organização do conteúdo, do texto que eu escolher, da atividade que eu vou propor [...] que questões eu vou formular para que ele possa então interagir com o conteúdo e [...] me dar um retorno [...] de como está a compreensão dele [...]”.

Existe, nesse aspecto, uma aproximação com as ideias de Netto, Giraffa e Faria (2010, p. 113), as quais enfatizam que “[...] um projeto de qualidade em EAD deve observar

que os alunos aprendem de formas diferenciadas [...]”, para isso, faz-se necessário pensar na diversificação das estratégias e dos materiais disponibilizados.

Como informado pelo Professor A, ele organiza sua disciplina em módulos, determinando períodos para a realização das leituras e das atividades, a fim de auxiliar o aluno na sua organização pessoal para os estudos, tal como evidenciamos em suas palavras: “[...] então: ‘ah, sugiro que faça, tal e tal coisa na primeira semana, tal e tal outra na segunda’, [...] pra que não chegue um dia antes, eles se deem conta de que têm um monte de coisa pra fazer [...]”. Além disso, o Professor A escreve, no início de cada módulo, uma síntese do que deve ser feito. Demonstra um cuidado ao pensar a disciplina e salienta que o planejamento não pode ser a mera transposição do ensino presencial ao virtual, exige uma outra forma de pensá-lo e organizá-lo.

Dessa maneira, o Professor A refere que utiliza materiais como *power point* e textos, no entanto destaca: “[...] eu tenho uma convicção [...] que, por enquanto não mudou (risos), que [...] o aluno, [...] deve ler um material, assim, na íntegra [...] eu acho importante que o aluno vá na fonte [...]”, ou seja, ele deve ter acesso ao material completo, para que não tenha um entendimento a partir da síntese que o professor faz. Nesse sentido, podemos inferir que o Professor A busca mediar esse processo de construção de conhecimento, de forma que os alunos cheguem às suas próprias conclusões e possam interagir, trocando ideias e opiniões, já que a interação é algo bastante presente em sua fala.

Essa questão vai ao encontro do Projeto Pedagógico Institucional da IES pesquisada, o qual preconiza que o aluno tenha direito de realizar a sua própria síntese dos materiais disponibilizados, em vez de aprender a partir do olhar exclusivo do professor, rompendo uma concepção pedagógica em que este é o centro do processo e o detentor do saber.

O Professor A utiliza recursos como fóruns, atividades, diário, questionários, situações-problema. Entende o diário como um recurso que auxilia os alunos, na medida em que possibilita o registro do que estudaram. O docente entrevistado tem percebido resultados positivos através dessa ferramenta disponível no ambiente virtual de aprendizagem. Destaca: “[...] uma coisa que eu tenho conversado com eles, assim, a importância de tu ter um registro do que tu estuda [...]”.

Podemos inferir que a organização do planejamento do Professor A, através de módulos, permite uma flexibilidade nos estudos, ao mesmo tempo em que orienta o aluno em relação ao percurso que deve fazer. Além disso, ao falar no planejamento, ele explicita o saber pedagógico, referindo-se a uma metodologia de organização/transformação do conteúdo para o ambiente virtual de aprendizagem, de tal forma que não seja uma mera transposição:

“[...] acho que ainda os saberes pedagógicos, [...] de uma metodologia para o ambiente EaD... [...] essa questão [...] da comunicação ela também é uma questão pedagógica [...] porque é um modelo de pedagogia que valoriza isso [...] eu acho que com certeza... tem... essa... [...] construção de um saber... que identifique as semelhanças e diferenças do fazer pedagógico no EaD e no presencial” (Professor A).

O aspecto apontado pelo referido docente traz a constatação de que não é possível o professor transpor seu planejamento presencial para sua aula virtual, uma vez que a educação a distância possui uma maneira diferente de concebê-lo, bem como no tocante à organização dos materiais e à mediação pedagógica. A tecnologia passa a ser um meio para a efetivação da prática docente, por isso, o planejamento também deve ser pensado considerando esse aspecto, bem como os fatores distância e tempo. Nessa perspectiva, Masetto (2001, p. 143) explica que:

As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos.

Cabe mencionar que essas técnicas e ferramentas para a aprendizagem devem ser condizentes com o papel do aluno e do professor: o primeiro, de sujeito da aprendizagem, e o segundo, de mediador, orientador do processo educativo. O Professor B vai ao encontro de seu colega (entrevistado A), ao explicar a forma como organiza o planejamento de sua disciplina na EaD, o que fica evidenciado na seguinte fala: *“[...] eu faço em três módulos [...] dentro de um módulo, capítulos [...] para que possa ter uma lógica [...] a forma de organizar a disciplina é diferente [...] eu libero por etapas [...]. A variação das atividades, [...] isso também tem que estar presente nas aulas”*. Ele se refere à organização da disciplina para a modalidade a distância, de forma que fique atrativa aos alunos e os instigue a participar. Propõe diferentes atividades, como fóruns de discussões, *chats*, questionários, de acordo com os recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Disponibiliza também exemplos práticos em suas aulas, visando a relacionar teoria e prática, bem como proporcionar um melhor entendimento do conteúdo por parte dos alunos. Destaca que *“[...] até durante o semestre em EaD eles leem mais [...]”*.

Considerando as falas expostas, trazemos as contribuições de Silva e Santos (2009, p. 2), que discorrem sobre o planejamento:

Pensar a prática pedagógica para a educação online é antes de qualquer coisa pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador online, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes **online** de aprendizagem (grifo do autor).

Assim, podemos observar que existem especificidades, no planejamento *online*, que devem ser levadas em consideração, para que possamos explorar o potencial pedagógico das ferramentas tecnológicas, conforme já apontado no referencial teórico, e o ambiente virtual não deve ser utilizado apenas como um repositório de materiais. Palloff e Pratt (2004) vão ao encontro de Silva e Santos (2009), ressaltando que é necessário ser criativo na proposição de tarefas aos alunos, disponibilizando opções diferenciadas, de forma a incentivar a colaboração e a reflexão. É necessário que o planejamento tenha um conteúdo relevante e que seja interativo.

Na mesma direção, o planejamento da aula do Professor C também está organizado em módulos, com períodos determinados e com as orientações do que o aluno deve fazer em cada etapa desse módulo, através de um roteiro de estudos. Elabora os objetivos, que explicitam claramente o que o aluno deve aprender, pois, de acordo com Moran (2001, p. 23), “Aprendemos pelo interesse, pela necessidade. Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo [...]”. Depois, o professor pensa no que vai propor e como alcançá-lo. Seu planejamento é composto de textos, vídeos, fóruns de discussões, diário e atividades que visam à interação da turma. Observamos que, a partir de sua experiência como docente na EaD, percebeu a necessidade de pensar o planejamento de forma que auxiliasse na organização e no entendimento por parte do aluno, tal como podemos perceber em suas palavras:

“[...] eu notei que eles ficavam [...] perdidos, [...] o que fazer primeiro, [...] daí eu montei lá um roteiro de estudos pra eles, não sei se isso é pedagógico ou não (risos), [...] mas assim, notei que ajudou bastante, daí fui perguntando pra eles... eles disseram: ‘ah, isso orientou bem mais o estudo’” (Professor C).

Mesmo não sabendo se o roteiro de estudos proposto seria pedagógico, como menciona em sua fala, foi a maneira que o Professor C encontrou para orientar, de forma mais clara, o processo que o aluno deve percorrer, comparando-o a um “[...] fio condutor da disciplina”. Essa prática se aproxima da opinião de Moran (2001, p. 29), pois o importante é “[...] encontrar o estilo pessoal de dar aula, por meio do qual nos sintamos confortáveis e consigamos realizar melhor os objetivos”.

Fica claro, na fala do Professor C, que o planejamento de uma aula na EaD exige mudança de pensamento em relação à aula presencial, pois deve ser “[...] *mais apurado* [...]”, o que nos leva a inferir que o docente pesquisado se refere a um planejamento mais detalhado, explicado, completo, que pode ser ilustrado a partir da seguinte fala: “[...] *‘nesse momento é importante que você faça essa leitura’; ‘agora [...] é interessante que você assista o vídeo que está num link abaixo [...] depois [...] vamos discutir o tema do vídeo no fórum tal’ [...] e interage com os colegas*”.

A mediação também pode ser observada na orientação dada ao aluno nos planejamentos, como é o caso dos roteiros de aprendizagem citados pelo Professor C. Em relação a isso, Rodrigues (2009) afirma que o roteiro de aprendizagem é um importante instrumento, visto que orienta o aluno sobre o percurso que será proposto na aula, os conteúdos a serem estudados, as atividades a serem realizadas, os recursos de comunicação disponibilizados. No entanto, a autora destaca “o papel de um roteiro de aprendizagem não é fornecer caminhos fechados, mas apontar possibilidades para a colaboração e construção de conhecimentos” (p. 145). Está evidenciado, também, o respeito ao tempo de cada aluno em relação ao alcance dos objetivos, o que significa considerar as limitações de cada um e a sua singularidade, entretanto, surge a dúvida: será que o aluno está aprendendo? Observamos que o Professor C fica sempre na expectativa em relação à dedicação e ao envolvimento dos alunos com a disciplina.

O referido Professor destaca ainda a importância de ter um olhar atento para não sobrecarregar os alunos com conteúdos e atividades: “[...] *é difícil você medir isso, na aula presencial, você vai passando de uma aula para a outra, [...] tu tá enxergando o desenvolvimento, a distância tu tem que estimar [...]*”. Nesse sentido, o entrevistado traz outro aspecto em sua fala, pois, muitas vezes, na ansiedade de querer ensinar e ter o desejo de que o aluno aprenda, o docente pode não se dar conta da quantidade de material disponibilizado no ambiente virtual e que isso não significa, necessariamente, aprendizagem.

O Professor D, por sua vez, organiza o planejamento de sua disciplina na modalidade a distância, de forma que tenha uma sequência lógica de raciocínio, utilizando “[...] *ferramentas diferentes para cada [...] conteúdo desenvolvido*”. O planejamento é baseado nos objetivos e no programa de aprendizagem da disciplina. Propõe atividades como questionário, chats, fóruns de discussões, resenha. Disponibiliza materiais, mas pede que os alunos busquem relacionar com os conteúdos que estudaram anteriormente.

A partir das falas dos Professores C e D, trazemos as contribuições de Oliveira (2008, p. 220) sobre o assunto proposto. A autora refere que:

[...] é preciso buscar a articulação dos avanços da tecnologia com os da pedagogia. **A adoção da aula virtual não é sinônimo de inovação pedagógica; ela demanda a constituição de uma rede colaborativa de aprendizagem, com a utilização de tecnologias interativas que atendam às exigências de uma sociedade aprendente e repleta de tecnologias.** A resignificação da prática pedagógica virtual enfatiza a necessidade de adotar uma concepção pedagógica alicerçada muito mais numa nova prática de condução da aula virtual, que articule os avanços da tecnologia com os da pedagogia [...] (grifo nosso).

Nessa perspectiva, ao pensar a aula para a modalidade a distância, é preciso, primeiramente, planejar os objetivos que pretendemos atingir, para, depois, selecionar as ferramentas tecnológicas que atenderão à intencionalidade pedagógica, disponibilizando diferentes recursos de comunicação e interação, diversificando as atividades e os materiais, além de utilizar uma linguagem dialógica, que busque aproximar o aluno e convidá-lo a interagir, construir seu conhecimento em rede.

Ao falar sobre os saberes que o Professor C mobiliza em sua prática docente na EaD, ele traz um aspecto importante em sua visão, que podemos vincular ao planejamento, citando o senso de organização, no entanto, oscila se esse seria um saber, mas explica que o professor, mesmo não estando na sala de aula física, precisa usar *“aquele tempo [...] pra organizar a [...] aula ou pra ter contato com os alunos naquele momento e também entender que o teu tempo não pode estar sempre à disposição do aluno”*. O referido docente aborda essa questão da disponibilidade, durante a entrevista, como um desafio, já que alguns alunos não compreendem que o professor não pode estar à disposição a qualquer horário.

Por outro lado, o Professor D, ao discorrer sobre os saberes presentes em sua prática docente na EaD, refere: *“[...] o principal assim, que eu procuro [...] é me colocar disponível [...] não sei se isso não é um saber, não é uma coisa que a gente coloca à prova [...]”*. Essa ideia vai ao encontro das ideias do Professor A, que também traz, em uma de suas falas, de forma indireta, a questão da disponibilidade docente, o que pode ser ilustrado através do seguinte trecho:

“[...] às vezes é engraçado que os alunos perguntam... pedem desculpa... ‘Ah, professor, desculpa tá te incomodando, mas é que [...]’. Aí eu sempre retorno pra eles assim que na verdade o que mais o professor quer é isso, principalmente em relação [...] às dúvidas da disciplina [...] porque é ali que tu vais poder realmente entrar naquilo que o aluno está precisando que tu trabalhes [...]”.

Considerando tal contexto, Freire (1999, p. 135) ensina que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1999, p. 135).

Dessa maneira, é possível dizer que o aluno também precisa sentir que o papel do professor é mediar, esclarecer as dúvidas, explicar. Necessita perceber essa disponibilidade, que pode ser entendida também como um espaço pedagógico de escuta, de afeto, a fim de que ele se sinta à vontade para perguntar, sem ter que se desculpar. Além disso, podemos inferir que todas as falas apresentadas estão permeadas pelo vínculo estabelecido, pela comunicação, que não deixa de ser uma relação pedagógica, conforme já citado pelo Professor A, em uma de suas falas. Nesse sentido, Cunha (2000, p. 48) colabora com os depoimentos trazidos, ao mencionar que:

Há, [...] uma função que a máquina não faz, pois só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Essa função é a de ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos.

Podemos notar que o papel do professor é de mediador dos processos de ensino e aprendizagem e, segundo Côttes (2009, p. 18) deve ser “[...] capaz de articular a interação crítica e reflexiva do aluno com os conteúdos de ensino, através dos meios tecnológicos”. Destaca, ainda, que o conhecimento deve ser construído coletivamente através da mediação docente que entende a tecnologia como um “*instrumento e não fim*” (grifo da autora). Outra questão mencionada pelo Professor B como um saber e que vai ao encontro do planejamento e, de certa forma, da disponibilidade docente é a “[...] *flexibilização também dos procedimentos [...]*”, ou seja, ter a sensibilidade de ouvir os alunos, compreendê-los, alterar prazos, se necessário, com o objetivo de que participem das atividades e construam os conhecimentos necessários. Dessa forma, “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 1999, p. 128, grifo do autor).

É possível observar que o Professor A, ao discorrer sobre o planejamento de sua disciplina, refere que o docente vai construindo essa ideia de ser professor na EaD, constituindo o seu fazer em uma outra realidade, na qual diferem as questões de espaço e tempo: “[...] *eu tinha uma coisa assim de achar que ‘tinha que ter mais aula presencial’ [...] eu acho também que é uma construção que eu tô tentando fazer [...]*”.

Podemos inferir que tal processo implica ruptura de alguns modelos aos quais alguns docentes estão acostumados e com os quais se constituíram em suas trajetórias acadêmicas: em um tempo em que não existiam os recursos tecnológicos que temos hoje, a educação a distância não estava tão presente como nos dias atuais, como já referimos, a aula a distância era por correspondência, pelo rádio, pela TV, através dos telecursos, em outra perspectiva

pedagógica, que não a da interação e da construção colaborativa do conhecimento. Nesse sentido, reiteramos que a docência *online* requer mudança de pensamento e de suas práticas.

Assim como o professor está se constituindo ao longo de sua prática em EaD, os alunos também vão construindo a ideia de ser aluno em outra modalidade que não a presencial. Isso é decorrência do advento das novas tecnologias e da educação a distância, que, por se constituir, para muitos, numa novidade, gera muita ansiedade nos alunos. Tal constatação é evidenciada no seguinte excerto: *“Tem uma experiência que a gente tá tendo agora, que é dar um curso que é a distância, [...] ele é totalmente a distância, [...] na primeira edição, não tinha [...] primeira aula presencial, [...] era só [...] direto já a distância [...], os alunos entravam em pânico [...]”*. Esse professor conclui que, depois do primeiro encontro presencial, *“[...] tu vê que o nível de ansiedade baixa também [...] eles já se apropriaram daquilo ali, daquele sistema, eles já se sentem mais tranquilos e aí aos poucos eles vão se adaptando [...]”*. De acordo com Moran (2006, p. 48-49, grifo do autor):

Não podemos perder de vista a integração dos dois espaços – presencial e o virtual – e devemos fazer transições suaves entre ambos. Provavelmente necessitaremos de encontros mais frequentes no começo de um curso e depois podemos espaçá-los à medida que sintamos mais confiança, que conheçamos mais as pessoas e os procedimentos didáticos (grifo do autor).

Podemos relacionar essa citação à flexibilização dos procedimentos trazida pelo Professor B. Nesse cenário, Tardif ao analisar o trabalho docente, conclui que:

[...] o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: **ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando)** (TARDIF, 2003, p. 149, grifo nosso).

Seguindo tal entendimento, o docente deve ter um olhar atento e perceber as dificuldades da turma, as ansiedades, redimensionando seu planejamento, inclusive com um momento presencial, se for o caso, pois, se o docente responder com resistência a esse pedido de ajuda dos alunos, só irá provocar mais resistência, conforme podemos observar na seguinte fala do Professor A: *“[...] eu acho também que tu não pode jogar o aluno numa situação que... que só vai provocar mais resistência [...]”*. Essa afirmação demonstra a tentativa do sujeito entrevistado de aproximar o aluno, pois refere, em outra fala que, à medida que o professor disse *“[...] ah, não, mas é assim mesmo, tu tem que fazer as tuas coisas aí e mandar só por e-mail [...]”*, dependendo do perfil de aluno, ele poderá se apavorar e desistir, então, é necessário respeitar as limitações e o tempo de cada pessoa.

No entanto, o Professor A destaca que o perfil de aluno está se modificando, porque ele já sabe que “[...] o EaD não é moleza, ele vai ter mais trabalho do que ele tem na aula presencial [...]”, já que, na educação a distância, para o aluno se fazer presente, ele precisa participar das atividades, interagir com colegas e professores, e isso, geralmente, não ocorre em todas as aulas presenciais com todos os alunos.

Diante dos depoimentos expostos, podemos observar saberes voltados aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Esses saberes se caracterizam como didático-pedagógicos, uma vez que estão presentes na prática social de ensinar, em um ambiente que passa a ser virtualizado, exigindo novas especificidades. É possível perceber também que, nesses processos de ensino e aprendizagem, estão presentes novamente os saberes relacionados à interação e à relação com o aluno, indicando uma necessidade de (re)construí-los, para realizar o acompanhamento a que os docentes se referem. Nessa perspectiva Tardif (2003, p. 15) explica que:

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. [...] Portanto, o saber dos professores não é um ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Assim, o autor refere que, além da dimensão social, o saber dos professores é constituído de uma dimensão individual, ou seja, a cultura e os valores pessoais também estão presentes em seus saberes aplicados na prática profissional, na sala de aula, à qual aqui nos referimos como ambiente virtual de aprendizagem.

Confirmando os desafios trazidos pelos professores, lançamos justamente a questão que trata sobre o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, questionando-os como o realizam em sua prática docente.

O Professor A explica que acompanha o processo de aprendizagem de seus alunos através do retorno das atividades propostas sobre os conteúdos trabalhados: “[...] tudo que eu proponho pro aluno vai ter alguma coisa que ele tem que produzir...[...]”. O Professor retorna a todos os trabalhos e o aluno deve refazer a tarefa, caso haja questões a serem revistas e enviar novamente para a revisão do professor: “[...] então, [...] nesse sentido assim, que eu procuro acompanhar, [...] dando esse retorno pra cada um dos trabalhos...[...]”.

Essa atitude nos mostra a mediação realizada e nos faz inferir que há um acompanhamento processual e contínuo presente na prática do referido Professor, indo ao encontro da proposta pedagógica da Instituição pesquisada, que prevê interação, colaboração

e construção de conhecimentos. A preocupação do Professor não está centrada na questão do erro ou do acerto, tampouco em meramente atribuir uma nota ao aluno. O fato de ele dar uma oportunidade de reescrita e reenvio da tarefa permite com que o aluno reflita sobre determinado conhecimento e que busque efetivamente sua aprendizagem. Outro aspecto que fica evidente é que esse tipo de avaliação não tem um caráter punitivo, pelo contrário, “errar” não significa ser punido, mas, sim, a certeza de que há novos caminhos que serão oferecidos, considerando o processo de cada aluno. Podemos ainda depreender que esse acompanhamento da aprendizagem pode ser um elemento desencadeador do interesse do aluno, pois ele constata, na prática, que não está sendo julgado, mas que pode contar com o apoio de alguém disposto a fazer a mediação nesse processo.

A partir dessa ideia, trazemos as contribuições de Masetto (2001, p. 164), que, ao abordar sobre a mediação pedagógica, não deixa de falar sobre o processo de avaliação, a qual deve ser integrada e funcionar como “[...] um elemento motivador e incentivador da aprendizagem, e não como o conjunto de provas e/ou trabalhos, realizado em datas previamente estipuladas e que servem para aprovar ou reprovar um aluno”. Para isso, faz-se necessário o *feedback* constante e a variação das atividades propostas.

O Professor B acompanha o processo de aprendizagem de seus alunos através dos acessos aos materiais disponibilizados, da participação e do retorno deles em relação às atividades propostas, conforme podemos verificar através de suas palavras: “[...] *a gente olha pela quantidade de acessos [...] ou que material acessou, obviamente a gente não tem certeza de que ele fez o download ou acessou [...]*”. No entanto, refere: “[...] *mas isso é igual em sala de aula, porque em sala de aula o corpo pode estar presente e ele não estar ali, [...]*”. Assim, na aula a distância, o Professor verifica essa participação por meio dos recursos disponíveis no ambiente virtual: “[...] *tu vais ler o que eles postam, os questionamentos que eles fazem...[...] através [...] dos trabalhos que eles apresentam*”.

O referido docente costuma enviar *e-mail* coletivo à turma com o retorno sobre a participação, a fim de mobilizar quem não participou de determinada atividade: “[...] *eu, sempre envio: ‘olha, a participação tá pequena’, [...], ‘tantos participaram qualitativamente’, [...], ‘a gente tem que se esforçar mais’, [...]*”. Quando ocorre um caso pontual, o docente envia mensagem somente a essa pessoa, de forma nominal. Nesse sentido, Moran (2006, p. 50) ensina que: “O importante é que os grupos participem, se envolvam, discutam, saiam do isolamento, um dos grandes problemas da educação a distância até agora”.

O Professor C acompanha o processo de aprendizagem de seus alunos através das interações com a turma e entre a turma, das avaliações, do retorno que envia ao aluno e do

retorno que solicita a este, caso ele deva refazer alguma questão, bem como através do relatório de acesso aos materiais e às atividades propostas. Salienta: “[...] quando eu peço um trabalho de avaliação e eu acho que não está adequado, eu devolvo e peço para ele refazer, dou um prazo para ele me devolver, aquele processo, pra ele ir cumprindo, até que eu acho assim que seja considerável [...] e vou insistindo e vou insistindo”.

Rodrigues (2009, p. 162) corrobora com as ideias do referido Professor, ao explicar que “avaliar o aluno também é avaliar o nosso fazer docente e a própria proposta pedagógica do curso”. Dessa maneira, avaliar não significa constatar, apenas no final dos processos de ensino e aprendizagem, se o aluno atingiu os objetivos propostos, mas, sim, mediar, acompanhar, diagnosticar durante todo o processo.

É possível dizer que essa sistemática tem como objetivo construir os conhecimentos necessários continuamente e a avaliação não é entendida pelo Professor C como um momento único, mas, sim, como um processo que possibilita ao aluno refazer a tarefa, se necessário, visando a atingir os objetivos propostos. Percebemos um investimento pedagógico e afetivo do Professor C com seus alunos, no sentido de incentivá-los a se envolver com os assuntos da disciplina e insistir para que eles aprendam, o que vai ao encontro da prática apresentada pelo Professor A. No entanto, o Professor C comenta um aspecto referente ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos: “Dificuldade que eu vejo também de [...] corrigir trabalhos, porque, por mínimo que seja o trabalho que tu faça, tu tens que dar um retorno pro aluno [...] ele [...] tem aquela tendência de achar que todo trabalho que ele faz tem que ter uma nota [...]”.

Essa questão aponta para a necessidade de trabalhar constantemente com os alunos a ideia de que o acompanhamento do processo de aprendizagem não significa valorá-lo sempre, pois um retorno qualitativo pode explicitar tanto quanto uma nota quantitativa. A avaliação é um assunto que ainda necessita ser trabalhado e entendido como um processo que visa a promover e não a enquadrar ou classificar as pessoas.

Nessa perspectiva, Pesce (2008, p. 61-62) aproxima-se de Rodrigues (2009), abordando a avaliação formativa, que “reflete a visão construtivista da prática pedagógica, pois se pauta em uma avaliação processual. Através dela, é possível acompanhar o desempenho do aluno e fazer intervenções diferenciadas”. Palloff e Pratt (2004) concordam com as ideias dos autores anteriores, explicando que a avaliação formativa ocorre quando os alunos participam da avaliação, refletem e oferecem *feedback* ao longo do processo, assim como recebem *feedback* do professor. Ela é contínua quando começa no início da disciplina/curso e se estende até o final do processo. Pesce (2008) refere, ainda, que esse tipo

de avaliação se mostra como um desafio aos educadores que desenvolvem sua docência através de ambientes virtuais de aprendizagem. Observamos que a proposta abordada pelos teóricos vai ao encontro do processo de avaliação previsto na Instituição pesquisada.

O Professor C propõe, ainda, atividades que consideram a contribuição e a participação dos alunos, como o fórum de novidades, em que cada aluno deve procurar notícias sobre a área da disciplina e enviar para compartilhar com os demais colegas. Refere que “[...] no semestre passado teve mais de [...] quinhentos e oitenta e poucos acessos [...]”. O Professor explica que essa atividade chama a atenção da turma, da mesma forma que também existe um incentivo docente, conforme destaca: “Cada vez que um me manda a notícia que ele achou, [...] eu devolvo o e-mail parabenizando ele pelo interesse em ele aprofundar os estudos na área da disciplina [...], e sempre coloco: ‘colaboração do colega tal’[...]”.

Conforme Moran (2001, p. 29), “Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e comunicação”. Podemos inferir que à medida que o Professor C reconhece e parabeniza os alunos que participam das propostas, tenta promover a aproximação e a criação de vínculo com a turma, com o docente e com a disciplina, ou seja, o aluno sente-se partícipe desse processo. Está presente também, em sua fala, o bom relacionamento que tem com o grupo. De acordo com Palloff e Pratt (2004), os professores devem disponibilizar dois diferentes tipos de *feedback*: um sobre a informação e outro de reconhecimento.

Com base no exposto, notamos que o referido Professor mobiliza saberes didático-pedagógicos, epistemológicos, saberes relacionais, além dos saberes da relação teoria e prática e saberes tecnológicos na atividade proposta, pois consegue fomentar a participação dos alunos, considerando o que cada um traz para a discussão. Essas estratégias/saberes são construídos a partir de sua experiência como docente. Refere, ainda, que é necessário se antecipar, no sentido de verificar se o aluno está aprendendo, a fim de intervir, não deixando apenas para o dia da avaliação. Ao falar sobre esse assunto, manifesta-se novamente a reflexão sobre sua prática docente: “[...] pra mim é muito decepcionante perder um aluno, [...] ele reprovar [...]”; “[...] ‘perdeu um semestre inteiro’, ele perdeu, eu perdi, [...] tu fica com aquela sensação que tu não cumpriu o teu dever [...]”.

Essa fala vai ao encontro do pensamento de Freire (1999, p. 159) que nos diz: “Ensinar exige querer bem aos educandos”. Assim, fica claro que para o Professor C é muito frustrante quando um aluno reprova. Avalia isso como uma perda, para o aluno e para o

professor. O estar junto *online*, sentir-se pertencente a um grupo, apesar da distância física e geográfica, pode ser compreendido também como um sentimento permeado de afeto. É como destacam Alves e Silva (2009, p. 109):

O estar junto de alguém independe da questão espacial, uma vez que está atrelado a emoções e sensações coordenadas pela psique [...]. É a possibilidade de criar uma nova lógica: a conciliação da inteligência humana, complexa, não linear, subjetiva e afetiva com a inteligência artificial, digital, linear, objetiva e impessoal.

Contribuindo com a discussão, o Professor D relata que acompanha mais o processo de aprendizagem de seus alunos através do contato que tem presencialmente no estágio, visto que a disciplina é semipresencial, ou seja, há momentos de teoria, que são as aulas a distância, e momentos práticos, que são presenciais, tal como podemos constatar em sua fala: “[...] *pra mim fica fácil porque eu tenho com eles o contato lá no estágio, [...] eu instigo eles no ambiente virtual, eu tô retomando muitas vezes com eles lá [...]*”.

Ele também verifica esse processo de aprendizagem através das avaliações, dos relatórios de estágio, da avaliação junto à supervisora do local de estágio do aluno e através das atividades de encerramento. No ambiente virtual, acompanha através de algumas ferramentas que exigem a participação dos alunos, como o fórum e o *chat*. No entanto, está presente, em sua fala, que, na EaD, não fica tão claro para o professor se o aluno aprendeu como na sala de aula presencial: “[...] *não é uma forma assim tão clara eu acho, [...] como na sala de aula [...]*”; “[...] *a gente não consegue perceber, eu pelo menos ainda não, [...] se tudo tá numa caixinha fechadinha, amarradinha [...]*”.

Corroborando as constatações do Professor D, Gauthier *et al.* (2006, p. 338) abordam a prática docente discutindo a “[...] impossibilidade em que nos encontramos de fundamentar nossas escolhas pedagógicas numa certeza sem falhas [...]”, ou seja, é a partir também da experiência e das vivências que o professor constitui seus saberes e suas percepções para a realização, de forma mais apropriada, de suas escolhas.

Com base nos depoimentos dos entrevistados e na revisão bibliográfica, podemos inferir que alguns professores, à medida que se constituem como docentes na EaD, também possuem dúvidas, incertezas. Dessa forma, os saberes construídos na prática profissional, conforme aborda Tardif (2003), podem contribuir na busca de subsídios nessa constituição para a docência *online*.

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que **os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho**, ou seja, na estruturação da prática profissional. [...] É a fase dita de exploração [...] **caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício**. Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos de sobrevivência profissional [...] (TARDIF, 2003, p. 261, grifo nosso).

Diante do exposto, ao falar de acompanhamento do processo de aprendizagem, percebemos que o saber relacionado à avaliação, entendido também como um saber pedagógico, está contemplado em diversas falas. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Masetto (2001), que defende a ideia de um acompanhamento do processo de cada aluno através de uma ficha registrando os avanços, as dificuldades em cada uma das atividades e no conjunto do trabalho proposto. O autor tem clareza da dificuldade de fazer esse acompanhamento em turmas maiores, no entanto, explica:

O que defendemos é que se essa dificuldade, que é real, impedir-nos de começar a mudança do processo avaliativo, nunca sairemos desse que realizamos, embora percebamos todas as limitações que ele possui. Se, ao contrário, percebermos a validade e a relevância da perspectiva do processo avaliativo como mediação pedagógica, então procuraremos iniciar fazendo alguma alteração significativa em uma turma [...]. Isso nos ajudará inclusive a adquirir confiança em nós mesmos, no nosso trabalho diferente, nas atividades diferentes que vamos realizar. Aos poucos, poderemos avançar para um número maior de turmas com o novo processo (MASETTO, 2001, p. 166-167).

Nessa ótica, o processo de avaliação deve ser entendido como processual e contínuo, levando em consideração todo o percurso do aluno e não apenas o resultado final, a fim de que o docente tenha a oportunidade de fazer intervenções e auxiliar o estudante em possíveis fraturas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda, o autor mencionado destaca a importância da autoavaliação, tanto docente quanto discente. Dessa maneira, podemos inferir que a reflexão sobre a prática, trazida nas entrevistas pelos professores pesquisados, já nos dá indicativos de um processo de autoavaliação docente, que, em nossa opinião, caracteriza-se como fundamental, quando essa reflexão parte do professor, analisando o que pode ser redimensionado em sua ação pedagógica. Tomar consciência dos aspectos positivos e daqueles a serem revistos é o primeiro passo para uma educação que busca a construção efetiva de conhecimentos.

No contexto dessas considerações, o Professor A faz referência à reflexão sobre sua prática docente, ao mencionar que, ao final de cada semestre, busca rever e fazer uma análise do que funcionou, do que precisa ser modificado na disciplina. Isso demonstra um olhar em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. “[...] *sempre no final do semestre assim... ‘ah...isso aqui funcionou... isso não funcionou... isso aqui tem que mudar [...]’* então tem

essa... adaptabilidade, assim, que eu acho que também é uma coisa importante [...]”. A reflexividade produzida a partir das experiências singulares de cada docente possibilita a edificação de saberes que contribuem com a prática pedagógica. A socialização dessas experiências torna-se fundamental para a construção coletiva e colaborativa de ações docentes inovadoras.

Por conseguinte, notamos, na pesquisa realizada, a presença da reflexão docente, inferindo que ela constitui também um saber pedagógico, no entanto, nem sempre permeia a prática. Porém, em nossa opinião, a reflexão deveria ser uma constante na atuação do professor. Nessa perspectiva, Pimenta (2000, p. 26) explica-nos que:

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. [...] Os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora (grifo da autora).

Com base nas ideias da autora, é possível constatar que a reflexão sobre a ação se torna essencial na reelaboração de novos saberes pedagógicos. Gauthier *et al.* (2006) vão ao encontro de Pimenta (2000), ao destacar que o saber da ação pedagógica é o saber da experiência docente, a partir do momento em que é testado através de pesquisas e divulgado publicamente. Ao mesmo tempo, referem que os saberes docentes são aqueles adquiridos para ou no trabalho e mobilizados no dia a dia da docência, exigindo uma permanente reflexão sobre a prática.

Para além dos saberes já discutidos, passamos a abordar os saberes epistemológicos, quando os professores são interrogados sobre seu papel na EaD. “[...] *o papel do professor é, é essa troca de informações quanto ao conhecimento e isso, tanto em EaD quanto presencial [...] só muda a forma dessa troca de ideias [...], mas o objetivo principal é o saber...*” (Professor B)²⁶.

“[...] *o professor é mediador sempre, acho que tanto a distância como presencial, é mediador da construção do conhecimento do aluno, é um orientador, é aquela pessoa que realiza trocas, a gente aprende com o aluno também um monte, [...] eu acho que o papel do professor é o mesmo, não muda, ele é... o professor, é o mediador... o facilitador, de repente*” (Professor C).

²⁶ Cabe destacar que, embora o Professor B tenha se referido, na discussão a respeito dos saberes do conteúdo, que a tradição do curso em que atua é de ter aula mais expositiva no presencial, sua prática na EaD nos direciona a inferir que leva em consideração a interatividade, a mediação e a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, rompendo uma prática tradicional de ensino.

Nessa mesma direção, o entrevistado A refere que o papel de um professor que atua na EaD é o compromisso com o processo de aprendizagem do aluno, “[...] *de se questionar se o aluno realmente está aprendendo [...]*”, ajudando-o também a desmistificar a ideia equivocada de EaD, ou seja, de que é fácil, não precisa estudar. Assim, é preciso “[...] *ajudar o aluno a entender, a construir essa ideia de que a distância vai te dar mais tempo, mas não é que tu possa fazer uma disciplina sem tempo [...]*”. Ajudá-lo a compreender qual o seu papel como aluno, “[...] *refletindo o que [...] ele precisa fazer pra que ele possa aproveitar aquele material [...] de se mostrar [...] presente [...] na disciplina a distância [...]*”. De acordo com Masetto (2001), o papel do professor é de mediador pedagógico, trabalhando junto com o aluno na busca de objetivos comuns. Prandini (2009) complementa, destacando que o papel do professor é a mediação entre o aluno e a informação, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Além disso, o compromisso com o processo de aprendizagem do aluno está vinculado a uma concepção de educação que fundamenta a prática docente, ou seja, o Professor não se preocupa em apenas ensinar, mas, sim, em verificar se o aluno aprendeu. Essa concepção, baseada nos saberes epistemológicos, vai ao encontro do Projeto Pedagógico da Instituição pesquisada, que possui como compromisso a construção de conhecimentos.

Para Moran (2001, p. 30), “O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador”. Também é possível relacionar os excertos anteriores à concepção epistemológica construtivista e ao modelo pedagógico relacional, que, de acordo com Becker (2001), consideram os saberes dos alunos, suas experiências e buscam, através da interação e do trabalho colaborativo, a construção de novos conhecimentos.

Ainda é importante mencionar que, mesmo falando da relação com o aluno, o Professor A nos leva a inferir que ele não se coloca em uma posição de superioridade, de detentor do saber, o que pode representar uma concepção epistemológica não resultante de uma prática transmissora de conhecimento, ao referir que é importante estabelecer um vínculo com o educando “[...] *de ao mesmo tempo supor que tu sabe alguma coisa pra ensinar e também que tu está interessado pela aprendizagem [...]*”. Nessa perspectiva, Moran (2001, p. 17) considera relevantes alguns aspectos dizendo que:

O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses (grifo nosso).

Fazendo referência ao papel que o professor exerce na EaD, no excerto que segue, podemos vislumbrar uma concepção epistemológica construtivista, ainda que, no início da fala do Professor D, a utilização do verbo “passar” nos leve a inferir um modelo pedagógico diretivo e uma concepção empirista. Diz o docente: “[...] *O papel é o mesmo que a gente tem em sala de aula, tu tem que passar os conhecimentos, passar de forma que o aluno ele entenda [...] construir o conhecimento [...]*”.

Retomando os principais aspectos dos depoimentos dos professores entrevistados, observamos, na fala do Professor C, que ele leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, a bagagem que cada um traz, a partir de suas vivências e experiências. Já o Professor D explicita o seu posicionamento, complementando que o docente tem o papel de mostrar ao aluno que ele tem toda uma trajetória a ser percorrida e que cada conteúdo é importante para sua formação. O Professor B entende que o papel do professor em EaD é o mesmo que na modalidade presencial, entendimento esse compartilhado com os docentes C e D. O Professor A, por sua vez, entende que o papel docente é o compromisso com a aprendizagem.

Uma vez tendo os Professores B, C e D manifestado que o seu papel é o mesmo em ambas as modalidades de ensino, questionamos se os saberes mencionados por eles, na EaD, estão atrelados também ao ensino presencial. Observamos que os Professores A, C e D hesitaram em separá-los, conforme podemos verificar através das seguintes falas: “(silêncio...) *Ai eu não sei... eu não consigo... eu não consigo separar, porque na verdade acho que todos eles são presentes nas duas modalidades [...]*”, inclusive o saber tecnológico é utilizado pelo Professor A no presencial, destacando que os saberes são os mesmos: “[...] *não vejo assim que se for pensar puro, assim, do saber que ele seja diferente, mas a qualidade desse saber é diferente [...]*” (Professor A). O outro docente refere: “[...] *ai eu não saberia te dizer [...] se tem algum...*” (Professor D).

Nessa questão da entrevista, o Professor D explica que um conteúdo, por exemplo, que apresenta em tópicos na aula presencial e discute com os alunos, na aula a distância, realiza a discussão através das ferramentas de comunicação. Assim, podemos inferir que, mesmo não estando claro ao Professor D, parece que ele mobiliza os mesmos saberes em suas aulas, independentemente da modalidade, o que modifica são os recursos e o meio utilizado

para abordar o conteúdo, propor as atividades e realizar a mediação/interação. Essa inferência pode ser ilustrada a partir da seguinte fala: “[...] eu gosto [...] de trazer muito a questão da vivência, [...] a experiência com o que diz a teoria [...] e isso eu consigo fazer lá no EaD também [...], usando as ferramentas como fórum [...]”.

O Professor C, em um primeiro momento, diz que a maioria dos saberes que estão presentes na sua aula a distância utiliza também na aula presencial e que, se não utiliza todos, poderia utilizá-los, pois, conforme suas palavras, “[...] a aula presencial precisa da mesma diversificação... Não é porque a gente está lá presente, que faz tanta diferença assim”. Após dialogar com a pesquisadora e refletir, conclui que: “Não tem nenhum, porque inclusive a plataforma a distância eu uso pra aula presencial [...]. Eu uso como apoio didático-pedagógico direto (risos)”.

Já o Professor B refere que alguns saberes estão vinculados ao presencial, como os trabalhos em grupo e os questionários, o que nos remete a pensar que o professor está se referindo a atividades, ou seja, aos saberes didático-pedagógicos relacionados ao planejamento. No entanto, a discussão através de fóruns e *chats* (saberes relacionais) ele realiza apenas na EaD e salienta que a maneira de organizar o planejamento da disciplina a distância também é diferente. Utiliza a tecnologia no presencial como forma de apoio didático-pedagógico, porém não usa todas as ferramentas que estão presentes na aula a distância.

Diante do exposto, podemos observar que os Professores A, C e D se utilizam dos mesmos saberes da modalidade presencial para sua docência na modalidade a distância, porém de uma maneira diferente, redimensionando-os às necessidades de uma aula virtual, através das ferramentas tecnológicas disponíveis. Entretanto, o Professor B afirma que mobiliza saberes diferentes na educação a distância relacionados à tecnologia, à mediação, à interação e ao planejamento. Isso não significa que tais saberes também não estejam presentes na modalidade presencial, todavia, na EaD, são mobilizados de uma maneira distinta, com características próprias, pois a forma de se comunicar, mediar, estudar e interagir se modifica.

Com base no exposto, é possível inferir que o Professor C percebe a educação presencial e a distância como uma única educação. Independentemente da modalidade, segundo ele, ambas precisam ter aulas diversificadas, com recursos que atraiam os alunos e os instiguem a participar, para que construam o conhecimento.

Ainda discutindo sobre os aspectos epistemológicos, entendemos ser importante trazer as falas dos Professores B e C, respectivamente. Na primeira, a concepção epistemológica evidencia-se quando há referência ao planejamento das aulas para a EaD:

“[...] alguns colegas, [...] tiveram maior dificuldade, porque a tradição do Curso Y é de preparar aula basicamente expositiva [...]”. Já a segunda revela a resistência de alguns professores em relação a essa modalidade de ensino: *“[...] a maioria dos professores não... não quis nem experimentar [...]”*. Assim, podemos inferir que, se o professor adota uma concepção pedagógica mais tradicional no ensino presencial, terá mais dificuldades de planejar uma aula de acordo com os pressupostos da EaD adotados na Instituição pesquisada, que exige interação, construção coletiva e colaborativa, em uma perspectiva construtivista, consoante estabelecido em seu Projeto Institucional Pedagógico.

Muitas práticas que, no ensino presencial, não são aparentes, na EaD, ficam evidenciadas, pois tudo está registrado no ambiente virtual de aprendizagem. Isso pode gerar receio e insegurança aos docentes que possuem dificuldades de romper algumas barreiras e buscar (re)construir um jeito diferente de exercer sua docência. Talvez esse seja um dos motivos da resistência. No entanto, o Professor D destaca que: *“[...] o professor, no momento que ele tá a fim, que ele tem vontade [...], consegue desempenhar o papel [...]”*, pois, de acordo com Freire (1999), o ser, mesmo tendo consciência de que é inacabado e condicionado, pode ir mais além.

Dessa forma, os saberes apresentados constituem-se em saberes epistemológicos, uma vez que abordam concepções de ensino e aprendizagem. Importante ressaltar que Rodrigues (2009, p. 110) entende tais saberes *“[...] como um conjunto de conhecimentos utilizados pelos docentes a fim de promover a compreensão de seu agir humano”*. É importante explicar que os saberes epistemológicos conceituados por Rodrigues (2009) estão constituídos dos saberes psicopedagógicos, político-filosóficos e comunicacionais.

Ainda cabe destacar que os saberes político-filosóficos não emergiram nesta pesquisa com o foco atribuído pela referida autora, que se refere às relações de poder estabelecidas na prática pedagógica, caracterizando-se, portanto, como um distanciamento em relação aos saberes apontados neste estudo. A mesma autora analisa excertos que falam sobre o receio de alguns alunos participarem de uma atividade mais expositiva no ambiente virtual, bem como a intervenção do professor, para que interajam no ambiente. Em decorrência do não aparecimento desses aspectos em nossa pesquisa, preferimos analisar questões próximas a essas, nos saberes relacionais, bem como na subcategoria em análise, que, dentre as várias questões abordadas, trata dos aspectos didático-pedagógicos.

Também é necessário explicar que a categoria saberes psicopedagógicos, denominada por Rodrigues (2009), compreende os conhecimentos pedagógicos e psicológicos, de acordo com os dados que emergiram de seu estudo. Nesta pesquisa, esses

saberes foram subcategorizados como saberes epistemológicos, didático-pedagógicos e também relacionais, no que tange a questões voltadas à prática docente e à comunicação/interação. A mesma autora concebe os saberes comunicacionais dentro da categoria de saberes epistemológicos, ao passo que aqui foram abordados na subcategoria anterior – saberes relacionais – por entendermos que essa denominação inclui o grupo de saberes que envolve a comunicação, a interação e o retorno, mesmo estando os saberes relacionais presentes também nos saberes pedagógicos, em uma relação simbiótica constante.

A análise dos dados trazidos por meio das entrevistas permite-nos inferir que os professores mobilizam, em suas práticas na EaD, saberes epistemológicos e didático-pedagógicos, que visam a promover a construção do conhecimento.

Além disso, antes de finalizar a análise desta subcategoria, é relevante salientar que, considerando o referencial teórico, podemos estabelecer algumas relações. Assim, os saberes epistemológicos e didático-pedagógicos, dessa maneira denominados nesta pesquisa, aproximam-se dos saberes pedagógicos de Pimenta (2000), dos saberes profissionais de Tardif (2003), dos saberes epistemológicos e didáticos de Rodrigues (2009). Também se aproximam do saber das ciências da educação de Gauthier *et al.* (2006), que não está vinculado, de forma direta, à ação pedagógica, mas lhe serve como pano de fundo, uma vez que são os conhecimentos profissionais, construídos ao longo da formação docente ou de sua experiência de trabalho. Os saberes epistemológicos e didático-pedagógicos ainda se aproximam do saber da tradição pedagógica, que é modificado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica, esse último entendido como um saber testado através de pesquisas realizadas em sala de aula (Gauthier *et al.*, 2006).

Avançando na discussão dos saberes docentes, passamos a discutir, na seção seguinte, os saberes tecnológicos, que se apresentam como essenciais na fala dos professores, para desempenhar o papel docente na EaD.

8.1.4 Saberes tecnológicos

*“Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma
altamente negativa e perigosa de pensar errado”
(FREIRE, 1999, p. 37).*

Conforme Rodrigues (2009), os saberes tecnológicos estão relacionados ao conhecimento das interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem, dos recursos e dispositivos tecnológicos em geral. Assim, os saberes a que nos referimos neste estudo vão ao

encontro do conceito apresentado pela autora, considerando ainda a intencionalidade pedagógica do uso da tecnologia, uma vez que esta, por si só, não opera milagres na educação, é necessário uni-la aos objetivos pedagógicos, questão que esteve presente nas entrevistas.

Essa ideia encontra subsídio em Côrtes (2011)²⁷, ao explicar que o fundamental, em relação aos recursos tecnológicos, “é nos concentrarmos em como usá-los com finalidades educacionais, isto é, como explorá-los de modo a que se revelem recursos efetivos de apoio ao ensino e à aprendizagem”.

Para ilustrar esses saberes, apresentamos as principais falas dos professores pesquisados sobre o uso da tecnologia na sua prática pedagógica, entendido como um saber docente inerente à EaD e também, segundo eles, como um desafio. O Professor A refere: “[...] o saber tecnológico [...] ele é... necessário [...] acho que quanto mais tu conhece as potencialidades mais... [...] interessante tu torna [...] a disciplina [...]”. Essa fala nos remete a pensar que, quanto mais o professor conhece os recursos tecnológicos e seu objetivo pedagógico, mais atrativas e dinâmicas podem se tornar as propostas de suas aulas virtuais.

O Professor B, por sua vez, traz, em sua fala, como um dos primeiros saberes que mobiliza em sua prática docente na educação a distância, os conhecimentos relacionados à informática, salientando que o professor deve ter “[...] noções de todas as questões da informática [...] se a gente não tem conhecimento [...] com profundidade vai acabar... se confundindo [...]”.

O Professor C também aponta como um dos primeiros saberes presentes em sua prática o saber relacionado à tecnologia: “[...] da plataforma que você usa, do ambiente virtual [...] de mídias [...] mais tecnológicas que possam se aplicar [...]”. Nessa perspectiva, Rodrigues (2009, p. 119) salienta:

Conhecer as vantagens e desvantagens do AVA adotado, saber ‘abrir’ um fórum, ou *chat*, inserir textos, imagens ou vídeos e editá-los e criar *hiperlinks* são alguns dos saberes tecnológicos esperados por um docente que possui como *locus* de seu trabalho a sala de aula *online* (RODRIGUES, 2009, p. 119).

Ao discorrer sobre os saberes das tecnologias, o Professor D explica que eles são essenciais na educação a distância, salientando a necessidade de “[...] ter um bom conhecimento [...] usar bem as ferramentas, saber bem pra que [...] elas servem, qual é o objetivo de cada uma delas [...]”. Côrtes (2011) corrobora a ideia dessa fala, ao explicar que

²⁷ Entrevista. Disponível em: <<http://www.hagah.com.br/especial/rs/redei-tecnologia-e-informatica/19,769,3221410,Usadas-na-medida-certa-novas-tecnologias-podem-ajudar-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem.html>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

“os educadores têm que ser profissionais capazes de explorar pedagogicamente os recursos tecnológicos”.

Esses apontamentos dos Professores vão ao encontro de Rodrigues (2009), a qual, a partir de seu estudo, constata que as tecnologias ainda não são utilizadas na educação explorando todo o seu potencial e, por muito tempo, as formações tecnológicas limitavam-se apenas ao conhecimento instrumental. Assim, entendemos que, para promover uma educação de qualidade, com uma proposta interativa e que proporcione a construção de novas aprendizagens, a formação docente deve estar voltada para além das ferramentas e dos recursos, considerando o seu potencial e objetivo pedagógico e, ainda, deve contemplar uma reflexão sobre o processo.

No entanto, o Professor D entende que a tecnologia pode ser um fator que assusta o docente, destacando que “[...] *uma coisa é estar na sala de aula, escrever no quadro e apagar [...] entendeu? Outra coisa é tu lá no computador [...]*”. Dessa forma, podemos constatar que, para alguns educadores, ainda falta uma maior apropriação dos recursos tecnológicos, da informática, o que pode gerar receio e resistência em atuar em uma prática, cujo instrumento de trabalho é a tecnologia. Rodrigues (2009, p. 119) ratifica essas ideias afirmando:

Não há dúvida de que o docente que atua numa sala de aula *online* necessita ter o conhecimento das interfaces presentes nos AVAs e de outros dispositivos tecnológicos fundamentais para uma docência de qualidade. Caso contrário, o próprio processo de ensino-aprendizagem será prejudicado.

Na medida em que os recursos da tecnologia passam a ser o meio que o professor utiliza para efetivar sua prática pedagógica, faz-se necessária sua apropriação de uma forma ampla, conhecendo a diversidade de ferramentas e suas possibilidades, para que o planejamento alcance seus objetivos pedagógicos. Entretanto, o Professor D refere que: “[...] *às vezes tu fica muito limitado naquelas que tu acha que são as legais [...] aquela coisa que tu sabe que funciona bem, mas têm outras ali que podem ser grandes ferramentas [...]*”.

De acordo com Moran (2006), o professor não pode se acomodar, pois, a todo momento, são lançadas novas soluções que podem auxiliar no trabalho pedagógico com os alunos.

Estamos caminhando para um conjunto de situações de educação *online* plenamente audiovisuais. *Caminhamos para processos de comunicação audiovisual, com possibilidade de forte integração, integrando o que de melhor conhecemos da televisão (qualidade da imagem, som, contar histórias, mostrar ao vivo) com o melhor da Internet (acesso a banda larga de dados, pesquisa individual e grupal, desenvolvimento de projetos em conjunto, a distância, apresentação de resultados).* Tudo isso exige uma pedagogia muito mais flexível, integradora e experimental diante de tantas situações novas que começamos a enfrentar. *Não podemos confundir a educação online só com cursos pela internet e somente pela internet de modo texto* (MORAN, 2006, p. 45, grifo do autor).

Ao questionarmos sobre a percepção docente em relação ao uso das TIC na EaD, o Professor A diz que as tecnologias têm facilitado, já que temos hoje uma grande variedade de recursos e, conforme suas palavras, “[...] a grande maioria dos alunos são alunos digitais [...] eles têm outro modo de pensar também [...]”.

Com base no exposto, é possível dizer que o professor se refere a uma geração que nasceu em meio às tecnologias, que tem outra maneira de enxergar o mundo, de sentir, de pensar, e que os professores também precisam se adaptar a esse novo contexto, se apropriar desse aparato tecnológico, o que fica claro quando o docente diz: “[...] é bastante importante, assim, a gente poder se apropriar de mais recursos [...], acho que é tudo uma questão [...] de ir se adaptando também às tecnologias”.

Dessa maneira, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1999, p. 154). No entanto, é possível inferir que aqueles professores que não estiverem abertos ao novo, com desejo de aprender, terão dificuldades de exercer uma prática mediada pela tecnologia.

Corroborando o entendimento do referido autor, Bruno e Rangel (2009, p. 131) explicam que: “O letramento digital significa utilizar a tecnologia a partir de um olhar crítico, conseguir reconstruir suas relações com o mundo e, a partir dessa mediação digital, reconstruir sua própria identidade”. Nessa direção, compreendemos que a apropriação digital é um processo de conscientização de que as tecnologias passaram a fazer parte do contexto educacional e, para tanto, além de sua apropriação, é imperioso refletir sobre o seu uso.

Tal como podemos observar, o Professor D destaca que a tecnologia está evoluindo muito e que não tem como retroceder, é necessário avançar e apropriar-se do que está posto. Ele acredita que surgirão novas tecnologias para a modalidade de educação a distância. E ressalta: “[...] o jovem já nasce com computador, [...] a tendência é que, cada vez mais ele se familiarize com as tecnologias e isso seja uma [...] forma de ensino que não tem como voltar atrás [...]”. Dessa forma, podemos inferir que a EaD tende a se desenvolver e ser uma

modalidade bastante procurada pelas novas gerações, que gostam de utilizar os recursos tecnológicos para estudar.

Ao perguntar ao Professor B sobre como percebe a inserção das TIC na educação a distância, ele responde de imediato: “[...] *EaD sem a tecnologia da informação não é EaD* [...]”. Podemos inferir que o professor entende a tecnologia como essencial nessa modalidade de ensino. Em sua opinião, é necessário ter computador com acesso à internet, pois, caso contrário, ter um computador e uma impressora é mesmo que ter uma “[...] *máquina de escrever melhorada*”.

O Professor C percebe que utiliza muito ainda os recursos básicos da tecnologia e que precisa explorar mais, sinalizando o desejo de conhecer outros recursos tecnológicos externos ao ambiente virtual, tal como podemos observar em suas palavras: “[...] *tem muitos recursos [...] eu acho que a gente poderia [...] explorar mais [...]*”. Explica que quem é da área da informática tem mais facilidade, o que aponta para uma reflexão de pensar a formação tecnológica dos professores, uma vez que dominam os conhecimentos de sua área de formação e não necessariamente todos os saberes indispensáveis para uma prática mediada pela tecnologia.

Educar em ambientes virtuais exige mais dedicação do professor, mais apoio de uma equipe técnico-pedagógica, mais tempo de preparação – ao menos nesta primeira fase – e principalmente de acompanhamento, mas para os alunos há um ganho grande de personalização da aprendizagem, de adaptação ao seu ritmo de vida, principalmente na fase adulta (MORAN, 2006, p. 51, grifo nosso).

De acordo com o autor, a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos se modifica, exigindo muita atenção do professor, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico. Mas vale lembrar que a formação tecnológica deve estar aliada à pedagógica, que, conforme Valente (2005), é o grande desafio, a fim de que o docente saiba propor atividades e instigar o aluno na construção de uma efetiva aprendizagem.

Observamos que todos os professores percebem a inserção e o uso das TIC, na educação a distância, como um recurso importante e essencial, que tem facilitado os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, está presente a necessidade de maior apropriação docente dos recursos tecnológicos. Para Côrtes (2011), “Há que investir na formação inicial e continuada dos professores, de maneira a permitir-lhes o acesso e a capacitação no uso das tecnologias com finalidades educativas”. Assim, a atualização constante das ferramentas e dos recursos tecnológicos faz-se necessária, principalmente, para a docência na modalidade a distância, cujas práticas se utilizam da tecnologia para a realização da mediação pedagógica.

Ao questionarmos sobre as relações que os professores estabelecem entre as TIC e sua prática docente na EaD, o Professor A refere-se à escolha dos recursos mais adequados aos objetivos que pretende atingir, a partir das tecnologias disponíveis, o que se confirma, ao explicar que: “[...] dependendo do que eu quero, o fórum é mais adequado, dependendo, um diário é mais adequado, dependendo fazer uma atividade é mais adequado [...]”.

O Professor fala das diversas possibilidades que os ambientes virtuais proporcionam, mas sem perder de vista o objetivo pedagógico: “É a dança entre as abordagens pedagógicas e as diferentes aplicações do computador que determina uma educação efetiva” (VALENTE, 2005, p. 25). Essa declaração se aproxima das ideias de Côrtes (2011) e Xavier, Franco e Cunha (s/d), conforme já abordado no referencial teórico. Masetto (2001, p. 139), por sua vez, também contribui com Côrtes (2011) e Valente (2005), reafirmando que “[...] a tecnologia apresenta-se como meio, como um instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. [...] Não é a tecnologia que vai solucionar o problema educacional do Brasil”. Poderá auxiliar, entretanto, se for utilizada de maneira adequada, visando ao desenvolvimento da educação e dos alunos.

O Professor B, por sua vez, explica que a relação existente entre as TIC e sua prática docente é fundamental, destacando: “a forma como eu programo a disciplina, ela inclui os equipamentos da tecnologia [...]”. Nesse sentido, fica claro que a tecnologia é um meio que utiliza para alcançar determinados objetivos.

Para Lévy (1999), a cibercultura reflete na forma como as pessoas aprendem e ensinam, possibilitando a formação de comunidades de aprendizagem que atuam colaborativamente. Na *web*, o saber que emerge é provisório e reconstruído permanentemente. Porém, cabe lembrar que o ciberespaço subsidia a estrutura para a interatividade, no entanto, não a determina, pois, como já discutimos, a tecnologia sozinha não produz uma comunicação interativa.

Nessa mesma discussão, observamos que a relação que o Professor C estabelece entre a tecnologia e sua prática docente está vinculada ao desejo de explorar mais ferramentas e propor atividades diferentes: “[...] gostaria de usar mais ferramentas, diversificar [...] eu sinto falta porque eu talvez não conheço, eu não sei que recursos mais a gente tem [...]”.

O referido Professor reflete sobre seu planejamento e sente a necessidade de diversificá-lo, o que vai ao encontro das ideias de Moran (2001), ao dizer que é importante o professor integrar tecnologias, metodologias e atividades, procurando diversificar as propostas e também o processo de avaliação. Podem ser utilizadas várias mídias e os materiais podem

ser disponibilizados em diferentes formatos, atendendo às diversas modalidades de aprendizagem.

Já na opinião do Professor D, a tecnologia “[...] *tende a [...] afastar um pouco ainda [...]*” as pessoas, mencionando a necessidade de uma tecnologia que busque aproximar mais professor e aluno, conforme podemos confirmar na seguinte fala: “[...] *teria que ter outras tecnologias que tentasse, assim, aproximar mais do professor, não sei se uma tela em vídeo, o professor falando [...]*”. Sobre essa questão, Moran (2006, p. 51) afirma que, “Com o avanço da banda larga, ao ver-nos e ouvir-nos facilmente, recriaremos condições de presencialidade de forma mais próxima e sentiremos mais o contato com os outros, que estão em diversos lugares”.

Diante do exposto, podemos perceber que as relações estabelecidas entre as TIC com a prática docente dos professores pesquisados (A, B e C) são semelhantes, ou seja, para o Professor A, estão relacionadas à escolha dos recursos mais adequados aos objetivos que pretende atingir, o que vai ao encontro do Professor B, o qual entende as TIC como fundamentais para o planejamento de sua aula a distância. O Professor C gostaria de explorar mais recursos e ferramentas para diversificar suas aulas. Já o Professor D aponta que a tecnologia permite a flexibilidade de tempo e espaço para estudar, no entanto, destaca que, em sua percepção, ela tende ainda a afastar as pessoas.

De acordo com Rodrigues (2009, p. 45), “[...] na educação *online* as interfaces presentes nos AVAs trazem possibilidades interativas para o processo educativo [...]”, que podem auxiliar na superação de um modelo tradicional de educação, baseado, conforme Becker (2001), em uma concepção empirista e apriorista. A primeira, como referimos anteriormente, traz a ideia de que o aluno aprende a partir da transmissão do conteúdo pelo professor, sem que este interaja com os alunos, que são considerados sujeitos passivos. Para a segunda, o sujeito já nasce com o conhecimento e a interação com o meio físico e social deve ser evitada, basta esperar o conhecimento vir à tona. Sob essa ótica, Côrtes (2009, p. 18) contribui, ressaltando que:

O uso da tecnologia, por si só, não promove a melhoria do ensino e da aprendizagem – pode apenas *vestir com roupa nova* as velhas práticas transmissoras tradicionais. Só o uso pedagógico da tecnologia, por educadores que possam perceber a si mesmos e a seus alunos como usuários críticos e criativos dos recursos tecnológicos, pode encaminhar a qualificação da educação [...] (grifo da autora).

Assim, cabe destacar que as tecnologias oferecem um grande potencial para promover a comunicação e a interação, porém requerem dos professores um rompimento com um modelo de educação que centraliza a comunicação no docente. O professor *online* deve

atuar como um problematizador, provocador de situações, com vistas à mobilização dos sujeitos para a construção de conhecimentos.

Para isso, é necessário que os professores construam conhecimentos e saberes sobre as ferramentas e os recursos tecnológicos, a fim de que possam explorá-los junto aos alunos, na busca de uma aula virtual cada vez mais interativa, com espaço para os alunos participarem, exporem suas ideias e construir seu próprio caminho de aprendizagem, subsidiado pela mediação do professor.

Diante do exposto, observamos que os saberes abordados nesta subcategoria estão relacionados aos saberes tecnológicos abordados por Rodrigues (2009). No entanto, distanciam-se dos saberes apresentados por Tardif (2003), Pimenta (2000) e Gauthier *et al.* (2006), que não mencionam tais saberes em suas pesquisas, já que estudaram a realidade da sala de aula presencial.

Dessa forma, considerando a inserção das TIC na educação e a expansão da educação a distância, observamos, conforme mencionado pelos próprios professores, que existe uma demanda para a formação técnico-pedagógica, com vistas a qualificar suas práticas docentes. Nesse sentido, a próxima seção aborda os saberes necessários a tal propósito, trazendo os saberes que os docentes consideram relevantes para serem trabalhados em uma formação inicial e continuada em EaD.

8.2 PROCESSO FORMATIVO NA EAD: TRAJETÓRIAS, SABERES MOBILIZADOS E NECESSÁRIOS À QUALIFICAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

8.2.1 Trajetórias e desafios na docência em EaD

Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências (ARROYO, 2002, p. 124).

Como se constatou nesta pesquisa, a partir das entrevistas realizadas, todos os professores entrevistados iniciaram sua trajetória na educação a distância na Instituição pesquisada. Destacamos que o Professor A iniciou sua carreira docente nessa Instituição, primeiramente, na modalidade a distância, em um curso de pós-graduação *lato sensu*, como professor convidado. Posteriormente, foi contratado como professor do quadro efetivo e passou a atuar em disciplinas semipresenciais e a distância na graduação presencial.

Também é docente em um curso superior de tecnologia, na modalidade a distância, que iniciou há cerca de um ano, destacando o gosto de trabalhar em uma prática mediada pelas tecnologias, tal como podemos observar na seguinte fala: “[...] *eu gosto dessa coisa de tecnologia, então, tudo que surge de novo eu acho legal [...] isso pra mim é diversão digamos assim, não, não acho que isso [...] seja um complicador [...]*. Essa satisfação nos remete à ideia de realização profissional como docente na EaD, o que evidencia uma aproximação com as ideias de Moran (2001, p. 62), o qual diz que “Educadores entusiasmados atraem, contagiam, estimulam, tornam-se próximos da maior parte dos alunos”. Prandini (2009, p. 64), complementa afirmando que “as TIC invadiram o cotidiano das pessoas e passaram a fazer parte dele”. Elas são vistas não apenas como instrumentos tecnológicos, mas também como companheiras da vida das pessoas.

Além disso, é possível dizer que o fato de gostar de trabalhar com a tecnologia, de ter facilidade com o uso de ferramentas digitais, também instiga mais o professor a buscar novos recursos para suas aulas. Esse é um aspecto que, de acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, é importante, quando se trata da docência na educação a distância, principalmente, no modelo *online/web*, uma vez que é necessário diversificar as ferramentas nas quais serão trabalhados os conteúdos e as atividades propostas, a fim de que se tornem atrativos aos alunos. Refletindo acerca disso, Moran (2001, p. 27-28) traz sua contribuição dizendo que “As tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança”.

Igualmente, os Professores C e D iniciaram sua trajetória na EaD por vontade própria, a partir de uma oportunidade que surgiu na Instituição pesquisada em ministrar disciplinas nessa modalidade, dentro do limite de 20% da carga horária total dos cursos presenciais, conforme preconiza a legislação vigente. Aparece, claramente, na entrevista com o Professor C, sua disposição para enfrentar novos desafios, no entanto, cita a resistência de alguns professores em relação à EaD, explícita na seguinte fala: “[...] *a maioria dos professores não... não quis nem experimentar [...]*”. Em sua opinião, é necessário gostar e querer trabalhar na educação a distância. Isso nos leva a inferir que nem todos os professores possuem perfil para atuar nessa modalidade e que o processo não deve ser imposto, pois essa resistência ou perfil que não se coaduna com a EaD, poderá refletir de forma negativa nos resultados dos processos de ensino e aprendizagem.

Palloff e Pratt (2004, p. 143) contribuem para fomentar essa discussão, salientando que “[...] é um erro forçar os professores a lecionar *on-line* quando não acham que este é o

meio adequado para eles”, pois, para ensinar e aprender na EaD, deve existir algum nível de abertura, tanto para professores quanto para alunos. Isso significa que devemos levar em consideração o perfil e a singularidade de cada profissional e, além disso, o fato de não atuar na educação a distância não implica a desqualificação do docente. O professor pode ter uma prática inovadora e condizente com a concepção epistemológica da instituição em que atua, sem, no entanto, revelar um perfil que contribua para a construção do conhecimento de seus alunos mediada pelas tecnologias.

No tocante à resistência que alguns docentes apresentam em relação às tecnologias, vale referir as palavras de Alves e Silva (2009, p. 106): “Para que o saber-se e o saber ser do professor *online* seja construído por meio dessas relações com o outro é preciso que ele esteja imbuído de uma vontade interna e inteira, já que, se não houver a criação da necessidade, do desejo, não haverá a busca pela satisfação”. Nesse sentido, os movimentos das instituições podem não ser exitosos no que diz respeito à adesão dos docentes à EaD, pois, de acordo com os autores citados, a vontade interna é de extrema relevância e, se ela não existir, essa adesão pode não se consubstanciar na prática. Tais ideias são corroboradas pelos Professores C e D, os quais mencionam que o professor deve ter o desejo de atuar nessa modalidade de ensino.

Sob essa perspectiva, devemos salientar que fica claro, nas entrevistas com os referidos Professores, que a resistência por parte de alguns docentes ocorre, especialmente, por não conhecerem o que pode ser explorado, como é ministrada uma aula a distância, conforme relata o Professor D: “[...] *tu tem medo, porque tu só sabe aquilo que dá na sala de aula [...]*”. Assim, podemos inferir que o desconhecimento gera receio, insegurança, o que também já mencionamos anteriormente.

No que tange a esse assunto, Netto, Giraffa e Faria (2010), a partir de seus estudos sobre o perfil docente na EaD, constataram que essa modalidade de ensino exige uma pluralidade de saberes, os quais se aproximam daqueles apontados pelos professores participantes desta pesquisa.

Para um professor atuar com qualidade na Educação a Distância precisa ter **competência técnica**, relacionado ao uso de computadores, **competência em metodologias de EAD, organização, disciplina e autorregulação, disponibilidade e flexibilidade, presença virtual constante e pré-disposição para a interatividade** (NETTO; GIRAFFA; FARIA, 2010, p. 100-101, grifo nosso).

Nesse cenário, novamente temos a presença da mediação e da interatividade, além do domínio do conteúdo, essenciais no ambiente virtual, já que compete ao professor instigar, problematizar, lançar desafios aos alunos, para movimentar a turma na busca de respostas. Também é necessário considerar a metodologia de EaD, pois, de acordo com Côrtes (2011),

“[...] a tecnologia, em si, não é boa ou má. Bom ou mal é o uso que se faz dela”. Por outro lado, compõe esse perfil docente a capacidade do professor de pensar sobre sua ação, uma vez que sua opinião não deve ser determinante, mas, sim, a mediadora das interações realizadas pelo grupo de alunos. Portanto, “[...] ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2000, p. 130).

A EaD é um espaço de fomento às relações humanas e, sob essa ótica, é possível afirmar que está dotada de uma função social. Nesse contexto, o docente é a pessoa encarregada de promover um ambiente social amigável, o qual contribuirá para aprendizagem a distância. Essa é a ideia defendida por Netto, Giraffa e Faria (2010, p. 102), que assim se pronunciam:

É importante destacar que nessa modalidade de ensino, **o professor exerce um outro papel fundamental que está relacionado com uma função social, ou seja, o fomento de um ambiente social amigável, essencial à aprendizagem a distância.** É responsabilidade do professor facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais do ambiente virtual de aprendizagem, estimulando às relações humanas (grifo nosso).

Ainda em relação às primeiras experiências em educação a distância, afirma o Professor B que ocorreu em um projeto experimental na Instituição pesquisada. Na sequência, começou a ministrar uma disciplina nessa modalidade no Curso Y²⁸. Aponta que a tecnologia não foi uma barreira em sua prática docente.

O Professor C destaca que, antes de iniciar sua trajetória na EaD, na Instituição, foi aprendendo a usar o ambiente virtual, primeiramente, nas disciplinas presenciais, como apoio didático-pedagógico. Com o passar do tempo, aceitou o desafio de ministrar disciplina semipresencial, que evoluiu, posteriormente, para a modalidade a distância. Com base na trajetória relatada por esse profissional, é possível corroborar que o desenvolvimento da EaD, na Instituição pesquisada, ocorreu de forma gradual. Tal processo assim se deu, pois, conforme já anunciado em seu Projeto Pedagógico, é necessário primar pela qualidade dos processos educacionais e, por conseguinte, as mudanças não podem ser instauradas de forma abrupta. Moran (2001) contribui com essa ideia, ao afirmar que, para haver mudanças na educação, faz-se necessário, também, educadores maduros intelectual e emocionalmente. Além disso, a curiosidade, o entusiasmo, a abertura ao novo, a motivação e o diálogo são essenciais nesse processo.

²⁸ O curso em que o Professor B atua está sendo identificado como Curso Y, a fim de preservar sua identidade.

A curiosidade em conhecer outra modalidade de ensino foi destacada por dois professores. O Professor D diz que: “[...] no início, [...] como era uma novidade, todo professor ele tende a ter curiosidade, expectativa, o medo de usar uma tecnologia, é diferente da sala de aula porque tu não tem o aluno na tua frente pra te questionar [...]”. Também o Professor C destaca: “[...] eu nunca tinha trabalhado, mas era curioso porque já tinha feito alguns cursos de formação na Universidade Y²⁹ [...]”. Esses depoimentos apontam um distanciamento em relação aos Professores que mencionam a resistência de alguns colegas, pois os entrevistados reconhecem que a curiosidade se sobrepôs ao medo.

Conforme já mencionado, a tecnologia e a distância são fatores que assustam alguns professores e, muitas vezes, os impossibilita de experimentar um jeito diferente de exercer sua docência. Todavia, há aqueles que conseguem superar o receio do novo e são impulsionados pela curiosidade. O contexto das tecnologias evolui de forma muito rápida e isso também pode ser um fator que “paralisa” os docentes, pois apropriar-se delas implica constante movimento e desacomodação. Essa é uma realidade destacada por Prandini (2009, p. 65):

As tecnologias têm apresentado uma enorme capacidade de modificar-se com extrema rapidez e essa característica dificulta sua apropriação. A despeito disso, faz-se necessário que a educação as integre de forma a tirar proveito dos recursos que elas disponibilizam, já que esta é, sem dúvida, uma realidade social que se impõe ao homem contemporâneo como condição de sua existência (grifo nosso).

Na perspectiva apontada pela autora, apesar dessa constante evolução dos recursos tecnológicos, apropriar-se deles significa potencializar as oportunidades de construção de conhecimento em um cenário em que não mais é concebido viver sem eles.

Ao questionar os entrevistados sobre sua construção como docente na modalidade a distância, todos responderam que ela ocorreu através das formações oferecidas pela Instituição pesquisada, tal como podemos ilustrar através das palavras do Professor D: “[...] nós tivemos o suporte aqui das formações [...]”. O Professor A ressalta que a construção desse professor de EaD não foi um processo solitário, mas uma construção conjunta, com a própria implantação da educação a distância na Instituição.

Nas palavras do referido Professor, percebemos a importância que as formações oferecidas assumem na sua vida profissional, na medida em que ele foi notando algumas diferenças no que se refere a um modelo de EaD que fosse ao encontro da proposta pedagógica da Instituição: “[...] essas formações foram bastante importantes assim... pra eu ir percebendo essas diferenças, a questão de pensar um modelo de EaD, um modelo que fosse

²⁹ Está sendo utilizada a nomenclatura “Instituição Y”, para preservar a identidade da professora entrevistada.

interativo [...] que a gente realmente pensasse o potencial das ferramentas [...]". Destaca, ainda, a preocupação em não fazer uma transposição de uma aula presencial ao virtual, falando com convicção: "*[...] que daí não funciona e que não seja simplesmente também um...um...depositar materiais didáticos para os alunos lerem [...]*". Esses depoimentos se aproximam das palavras de Rodrigues (2009, p. 133), a qual refere que:

Todo planejamento didático deve, pois, contemplar o contexto e considerar as especificidades dos sujeitos aprendentes. Ao perceber o aluno como sujeito do conhecimento, e não mero objeto, o docente *online* passa a valorizar a autoria do aluno, num movimento comunicacional de troca, diálogo e cocriação.

A partir dessa citação e das falas do Professor A, fica clara a necessidade de pensar em uma aula virtual com um planejamento diferenciado, considerando a distância e os recursos da tecnologia, de modo a proporcionar a interatividade. Também é preciso levar em consideração a diversificação dos recursos e das atividades no ambiente virtual, uma vez que um tipo de conhecimento exige uma resposta mais rápida, outro exige mais tempo para reflexão e, assim, sucessivamente (MORAN, 2001).

Por sua vez, o Professor B realizou a formação para EaD nos dois diferentes ambientes virtuais de aprendizagem da Instituição, sendo um deles com mais recursos. O resultado final da formação era a disciplina elaborada no ambiente, o que já coloca o professor em uma posição de aprendente e ensinante. Destaca os aspectos pedagógicos e tecnológicos nas temáticas trabalhadas, ressaltando que "*[...] pra aqueles professores que não tinham experiência em EaD [...], toda aquela questão [...] pedagógica é bastante importante...*". Aponta também outras questões trabalhadas: "*[...] como dividir a matéria, [...] tem que ficar tudo claro [...] para que o aluno [...] não se perca lá, que as informações não sejam desconstruídas [...]*". O Professor A complementa dizendo que: "*[...] no início era justamente essa questão do modelo de EaD, assim de pensar que existem diferentes formas de se pensar em educação a distância [...] agora mais recentemente foi a questão de se apropriar da ferramenta do Ambiente Y [...]*".

Essas falas nos remetem a refletir que a tecnologia, isoladamente, sem uma finalidade pedagógica, perde o objetivo, ao passo que estar apropriado pedagogicamente, mas não dos aspectos da tecnologia também é um fator que impossibilita a atuação do professor na EaD, considerando o modelo *Web/online*. Sendo assim, é necessário que os aspectos pedagógicos caminhem juntamente com os tecnológicos.

Nessa perspectiva, trazemos as contribuições de Côrtes (2009), que, ao falar do uso pedagógico das tecnologias, o faz ressaltando que estas são um grande recurso que possibilitam redimensionar a metodologia de ensino, no entanto, é necessário que o professor

descubra os efeitos pedagógicos de seu uso, o objetivo a ser atingido e o que cada recurso pode proporcionar. Assim, podemos dizer que

Cabe aos formadores de educadores proporcionar-lhes essas vivências; acompanhar a atuação do educador em formação com outros aprendizes; criar situações para a reflexão coletiva sobre: novas descobertas, o processo em desenvolvimento, as produções realizadas, as dificuldades enfrentadas e as estratégias que permitam ultrapassá-las; enfim, depurar continuamente o andamento do trabalho do grupo em formação (ALMEIDA, 2005, p. 44).

No que diz respeito ao Professor C, além das formações oferecidas na Instituição pesquisada, participou de formações na Instituição Y, onde também trabalha. Destaca que tem participado de algumas capacitações a distância pelo Ministério da Educação e que tem aprendido outras práticas no lugar de aluno, que servem como experiência. Fica nítida sua satisfação em relação ao seu processo de aprendizagem nas formações oferecidas, tal como observamos na seguinte fala: “[...] *essas formações, mesmo as pequenininhas que houveram, [...] aprendi bastante em todas elas [...]. E tudo que eu aprendi eu apliquei [...]*”. Refere que gosta de fazer cursos a distância, que se adapta bem a essa sistemática. “[...] *tudo que o EaD ofereceu eu participei, com exceção das últimas ferramentas [...] por causa dos horários [...]*”.

A partir das falas do Professor C, trazemos as contribuições de Arroyo (2002, p. 55), que ressalta: “O ofício de ensinar-aprender se fundamenta sobretudo na consciência que as novas gerações e todos nós temos do que não sabemos, da vontade de saber mais, do que chamamos de curiosidade”. Dessa maneira, podemos dizer que as formações continuadas exercem um papel fundamental na trajetória e na constituição do docente para atuação na EaD.

Os professores A, C e D relatam também que a experiência do dia a dia e conhecer outras experiências fizeram parte dessa construção do professor de EaD. Assim, a partir da prática, é possível verificar o que está trazendo um resultado positivo e o que deve ser aprimorado, ilustrado através da fala do Professor D: “[...] *a gente vai buscando [...] em um semestre, tu fez de uma maneira, em outro semestre tu faz de outra maneira, tu modifica pra aprimorar [...]*”. Diante dessa fala, Pimenta (2002) nos diz que a reflexão é algo inerente ao ser humano e aborda o conceito de professor reflexivo, apontando para uma reflexão sobre sua própria ação, ou seja, valoriza a experiência e a reflexão na experiência, produzindo um conhecimento tácito – a partir de sua prática.

Ao conversarmos, na entrevista, sobre esse processo de construção do professor na EaD, o Professor A complementa: “[...] *tu escolhe ser professor porque tu gosta desse*

contato, mas aí, se tu vai percebendo que tu pode substituir o contato presencial por outros tipos de contato, tu consegue...[...] sobreviver bem (risos), digamos assim [...]”.

Ao analisarmos o excerto acima, questionamo-nos: o que será que o Professor C quis dizer com “*sobreviver bem*”? Sem querer fazer um julgamento, mas buscando refletir acerca disso, podemos pensar que o termo utilizado se refere a compreender e aceitar que existem outros meios para ensinar e aprender, para se comunicar e interagir e que podem ser tão positivos quanto os meios tradicionais já conhecidos, desde que se faça uso desses recursos com intencionalidade pedagógica. Por conseguinte, embora, na sua formação inicial, o Professor C possa ter se constituído de determinada maneira, usando, como dito, os meios tradicionais, ele admite que pode reconstruir essa sua identidade docente, passando a atuar como um “ciberprofessor”, por exemplo.

As temáticas estudadas pelos docentes sobre EaD foram as abordadas nas formações oferecidas pela Instituição, através do estudo de artigos, das ferramentas dos recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem: “[...] *o que eu tenho mais usado é o material que a gente trabalhou mesmo nas formações do EaD aqui da Instituição [...]*” (Professor A); “[...] *o que eu aprendi muito foi aqui dentro, nunca tive nenhuma outra experiência fora daqui [...]*” (Professor D). Com base nesses depoimentos, podemos inferir que a formação oferecida pela Instituição se reveste de importância, uma vez que várias podem ser as causas do restrito acesso a leituras sobre EaD, como, por exemplo, limitada bibliografia disponível sobre determinadas temáticas, pouca disponibilidade de tempo por parte dos professores, dentre outras razões que levam os docentes a concentrar a sua atualização em EaD tão somente naquilo que a Instituição pesquisada oferece.

O Professor C menciona que realizou algumas leituras e lembra que “[...] *os autores falavam de diversificar ferramentas pra atingir o teu objetivo, uma vez que você [...] não tem o contato direto com o aluno [...]*”, referindo-se também à necessidade de explorar o mesmo conteúdo de várias formas, visando a promover a aprendizagem do aluno, uma vez que, no ensino presencial, o docente realiza esse movimento automaticamente. A partir das referidas leituras, o professor menciona: “[...] *até então nem tinha pensado sobre isso, daí comecei a pensar: realmente, pra mim pode estar muito claro, mas pra ele não e eu nem vou saber disso, só vou saber no dia da avaliação, daí já tá quase muito tarde [...]*”. Isso ratifica as ideias dos autores já mencionados, a exemplo de Tardif (2003), de que os saberes são plurais e requerem uma formação específica. Além disso, a reflexividade sobre a prática docente apresenta-se presente na referida fala e vai ao encontro de Pimenta (2002), ao discorrer sobre

a contribuição da reflexão no exercício da docência, que produz conhecimentos a partir da prática.

Diante do exposto, podemos observar que os temas abordados nas formações oferecidas pela Instituição, objeto deste estudo, estão relacionados às questões pedagógicas (modelo de EaD, planejamento) e tecnológicas (a diversificação das ferramentas), porém ainda são mais focadas no tecnológico, o que fica evidenciado na fala do Professor D: “[...] *os conteúdos foram baseados, assim, em todas as etapas do ambiente*”.

Como desafios nessa trajetória, os professores entrevistados, de maneira direta ou indireta, em suas falas, destacam a necessidade de fazer adaptações/redimensionar o planejamento para a EaD, uma vez que a comunicação ocorre mais em tempo assíncrono. É necessário organizar o planejamento para uma nova modalidade de ensino, de forma que ajude o aluno em sua organização. O Professor A fala com convicção que “[...] *o segredo do EaD é a organização porque, se o aluno não for organizado, ele não consegue dar conta do que ele tem que fazer e para o professor (risos) também é o mesmo, a mesma contrapartida [...]*”. Ainda, destaca: “*Eu acho que assim... a adaptação no material é um desafio*”, referindo-se novamente a uma linguagem mais direta e objetiva, conforme já citado ao falarmos dos saberes relacionais.

Com base nesse excerto, podemos relacionar a organização citada pelo Professor A com o desenvolvimento da autonomia. Para tanto, trazemos as contribuições de Freire (1999, p. 121), que nos diz: “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada”. Dessa forma, o autor, em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, explica que a prática pedagógica deve estar centrada em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade, o que se aproxima das ideias apresentadas pelo docentes entrevistados, ao reconhecerem que é preciso, em se tratando de EaD, que o aluno se organize, que participe, que colabore.

Tal como se evidencia, a organização é importante para alunos e professores. Nessa perspectiva, o Professor D contribui salientando que, “[...] *no início, a gente tem bastante dificuldade de se adaptar porque são maneiras diferentes de trabalhar do que da sala de aula [...]*”. Assim, para além da organização, podemos inferir que o professor está se referindo a outra maneira de exercer sua docência e, para o aluno, outra maneira de estudar. Especificamente no que diz respeito ao docente, cumpre destacar:

No desenvolvimento do trabalho docente nesse novo cenário, professores defrontam-se com dificuldades inéditas para eles até então e a partir daí constroem novos conhecimentos e criam alternativas de atuação sobre a atuação docente mediatizada pelas TIC, conhecimentos sobre um novo tipo de relação pedagógica e condições de trabalho (PRANDINI, 2009, p. 63, grifo nosso).

No que tange às ideias da referida autora quanto às alternativas de atuação, o Professor B evidencia que teve que redimensionar o seu planejamento e explica como o organiza: “[...] eu dividi em módulos e dentro desses módulos criei atividades a distância para os alunos... que isso sim foi uma, foi uma novidade, [...] por exemplo, fóruns, chats, que é uma coisa diferenciada”. Ao questionar o Professor B se foi um desafio repensar o planejamento, ele diz: “É, porque na verdade mudou a condição, porque antes [...] o aluno, aquela resposta que ele questiona, ele responde, é sempre síncrona e o EaD, a exceção é isso”.

A apropriação dos recursos e das tecnologias disponíveis é citada pelo Professor C como um desafio e está presente em diversos momentos de sua fala, como no trecho a seguir: “[...] eu noto que a minha disciplina ainda é muito presa a textos, assim, tenho uma dificuldade de usar as ferramentas do sistema, pra [...] fazer as coisas mais interativas [...]”. Destaca que o planejamento de sua disciplina está muito preso ao presencial, utiliza ainda os recursos básicos da tecnologia, gostaria de diversificar mais as propostas, conhecer outros recursos externos ao ambiente virtual, ter autonomia para desenvolver seus próprios materiais de forma atrativa, o que fica explícito na seguinte fala: “Eu gostaria de eu fazer uma apresentação legal, eu fazer um filme, eu gravar alguma coisa, eu saber, ter o domínio dessas ferramentas [...]”, destacando que sente satisfação quando consegue construir as propostas pensadas. Tal fala se aproxima das ideias já destacadas por autores como Prandini (2009), Côrtes (2009), Moran (2001), de que o novo pressupõe um repensar, um refazer, uma nova construção, o que implica desacomodar, mas que também pode levar à realização pessoal.

O Professor D vai ao encontro da questão apontada pelo Professor C ao dizer: “[...] eu acho que eu tenho que amadurecer muito mais, crescer muito mais com as ferramentas pedagógicas que a gente tem [...]”. Esse depoimento também evidencia uma reflexão sobre o fazer pedagógico nessa nova modalidade de ensino, que suscita questionamentos e construções, uma vez que não existem “fórmulas prontas”.

Nóvoa (2000) confirma a fala do Professor D, referindo que existe um movimento de despertar, nos professores, o desejo de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre como percebem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram

evoluindo ao longo da sua carreira. Essa reflexão se torna essencial, para avaliar sua prática pedagógica, bem como identificar saberes que estão presentes e são mobilizados no dia a dia.

O gerenciamento do tempo é outro desafio, uma vez que os alunos exigem muita atenção por parte do professor. Essa questão fica evidenciada na fala do Professor A: “[...] *a hora que tu quiseres entrar no teu e-mail tu não estarás sozinho, vai ter um aluno ali te pedindo informação, [...] tu não podes deixar o aluno [...] sem essa resposta, [...]*”.

De acordo com Masetto (2001), o correio eletrônico ou *e-mail* é um recurso que, além de proporcionar a interação entre aluno e professor e vice-versa, facilita a comunicação mais rápida na resolução de dúvidas entre uma aula e outra ou entre um trabalho e outro. No entanto, destaca que a disponibilidade do professor para responder aos *e-mails* é imprescindível, pois, se ele não responder com certa brevidade, o processo de interação pode ser interrompido e o aluno poderá abrir mão de continuar o diálogo. Por outro lado, o autor reconhece que a mediação feita via *e-mail* consome um número elevado de horas do professor. Assim, “o que se tem experimentado é procurar delimitar um tempo diário para essa atividade, por exemplo, uma hora [...]” (p. 160). Em outras situações, ainda, é possível selecionar as mensagens mais urgentes, destacando que, o que não podemos é deixar de utilizar esse recurso, considerado por Masetto como uma potente ferramenta de aprendizagem.

Em face dessas considerações, observamos que o Professor A ressalta a necessidade de gerenciar bem o tempo, para conseguir dar conta das demandas. Nesse sentido, mesmo que o papel do professor seja mediar, podemos inferir que a autonomia dos acadêmicos precisa ser mais desenvolvida, na medida em que ainda são muito dependentes do professor, o que se confirma em outra fala do mesmo entrevistado, ao dizer que: “[...] *as primeiras turmas davam muito, muito trabalho, porque os alunos estavam resistentes ao ambiente, para eles era difícil aquilo ali [...]*”. Moran (2001, p. 16) apresenta o seu entendimento e diz que “[...] somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças [...]”.

O Professor A cita a resistência dos alunos com relação à maneira de estudar mediada pela tecnologia, que foge dos padrões conhecidos, nos quais, muitas vezes, o professor é o centro do processo. Essa mesma resistência foi citada pelo Professor D, ao destacar que: “[...] *o aluno... [...] parece que a aula pra ele é na frente do professor...*”. Podemos observar que não são apenas os professores que se mantêm apegados aos padrões tradicionais, uma vez que alguns alunos, muitas vezes, ainda almejam a presença física do professor, considerando-a imprescindível, já que, paralelamente a tal entendimento, existe a

ideia de que ele é o detentor do saber e, por conseguinte, deve atuar com vistas a “transmitir” seus conhecimentos, por meio de aulas expositivas, por exemplo. Embora ainda muitos docentes estejam vinculados a tal concepção, no ambiente virtual, é difícil que ela sobreviva, pois esse ambiente pressupõe interação, uma relação dialógica, em que o aluno conta com o apoio de um mediador, mas também deverá percorrer sua trajetória em busca da construção do conhecimento, a partir do que lhe for disponibilizado *online*.

Dessa forma, na EaD, o aluno deve fazer o movimento de buscar a informação e, a partir das relações que estabelece com seus conhecimentos prévios, da mediação e da interação com o professor, bem como com os colegas, construir o seu conhecimento, para que a aula virtual aconteça e que o ambiente não seja um simples repositório de materiais, conforme já se ressaltou. Isso desacomoda não apenas alunos, mas também professores. Nessa perspectiva, “Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se” (MORAN, 2001, p. 54). Podemos inferir que, o professor, também está construindo sua docência nesse processo em que difere a relação espaço/tempo e meio. Além disso, vale considerar que a interação ocorre de maneira diferente, que não necessariamente por meio da língua falada, mas, sim, da escrita.

No entanto, os Professores C e D concluem que, nesse contexto, alguns alunos têm se aprofundado mais no que tange ao assunto estudado na disciplina a distância, tal como podemos perceber nos seguintes excertos: “[...] se o aluno é dedicado, ele adquire muito mais conhecimento a distância do que na presencial [...]” (Professor C); “[...] eles [...] postam, [...] aí eu corrijo, [...] então esse processo ele é mais trabalhoso, mas eu acho que o aluno tem aprendido mais” (Professor D).

Nesses casos específicos, é possível observar que, tanto para o professor quanto para o aluno, o tempo envolvido é maior, porém os resultados têm sido mais positivos. Isso nos conduz a inferir que, ao contrário da ideia que prevalece no senso comum, o ensino mediado pela tecnologia pode trazer excelentes resultados, desde que haja um adequado planejamento que contemple os saberes já apontados nesta pesquisa. Trata-se, portanto, de uma aproximação em relação às ideias de Arroyo (2002), para quem a qualificação docente passa por uma ressignificação de suas práticas e escolhas, escolhas essas que estão sempre fundamentadas em valores, concepções, culturas e significados. Nesse sentido, a troca de experiências é fundamental para essa ressignificação.

Diante das análises apresentadas, observamos que os professores tiveram um percurso comum em relação à trajetória e à formação para atuação na EaD, à exceção do

Professor A, que iniciou sua atuação como professor convidado em um curso de pós-graduação e, posteriormente, participou de formação, quando foi contratado como docente do quadro efetivo. Como desafios, os professores citaram o gerenciamento do tempo (Professor A); o redimensionamento do planejamento (Professores A e B); a prática diferenciada em EaD, uma vez que é mediada pela tecnologia (Professor D); a apropriação dos recursos tecnológicos (Professores C e D), - embora os professores A e B tenham destacado facilidade no uso da tecnologia; correção e retorno dos trabalhos (Professor C); e, por fim, a resistência dos alunos (Professores A e D). A partir do exposto, trazemos as contribuições de Moran (2001, p. 15), que sintetiza qual é o maior desafio na educação *online*:

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (grifo nosso).

Sabemos que a integração proposta pelo referido autor exige um processo de formação permanente. Em decorrência disso, passamos a abordá-la na próxima subcategoria, a fim de apresentar as propostas de formação trazidas pelos Professores entrevistados.

8.2.2 Formação pedagógica e tecnológica

[...] o desafio dessa formação é enorme. Ela deve ser pensada na forma de uma espiral crescente de aprendizagem, permitindo ao educador adquirir simultaneamente habilidades e competências técnicas e pedagógicas (VALENTE, 2005, p. 30).

Sabemos que, assim como as práticas pedagógicas presenciais exigem formação constante, as práticas na modalidade a distância também necessitam desse apoio institucional, uma vez que se insere nesse contexto a tecnologia de forma mais concreta e que passa a ser o meio utilizado para que os processos de ensino e aprendizagem se efetivem. Nesse cenário, após termos abordado as trajetórias dos docentes e seus percursos formativos, apresentamos os saberes que esses professores entendem essenciais para uma proposta de formação docente (inicial e continuada) destinadas às práticas pedagógicas na educação a distância. Sob essa ótica, conforme relata Prandini (2009, p. 84), “é necessário conhecer os professores para construir com eles projetos coletivos de formação permanente [...]”.

Objetivando avançar nessa análise, ao questionarmos sobre uma proposta de formação para professores que iniciarão sua docência na modalidade a distância, o Professor

A menciona o uso do ambiente virtual de aprendizagem para a realização das formações docentes e que elas ocorram na modalidade a distância, contextualizando sua opinião na seguinte fala: “[...] *eu acho que isso já coloca o professor que está sendo formado numa condição outra também, de estar ali como um aluno, eu acho que isso ajuda muito a entender [...]*”. Nesse sentido, mencionamos as palavras de Almeida (2005, p. 44), que diz:

No processo de formação, o educador tem a oportunidade de vivenciar distintos papéis, como o de aprendiz, o de observador da atuação de outro educador, o papel de gestor de atividades desenvolvidas em grupo com seus colegas em formação e o papel de mediador junto com outros aprendizes. A reflexão sobre essas vivências incita a compreensão sobre seu papel no desenvolvimento de projetos que incorporem distintas tecnologias e mídias para a produção de conhecimentos.

Scavazza e Sprenger (2009) explicam que, para além da formação tecnológica, o ambiente virtual de aprendizagem e os recursos da tecnologia se constituem em um meio fundamental para a formação continuada dos professores, possibilitando a interação entre as pessoas, a troca de experiências e informações e a criação de uma comunidade de aprendizagem. As autoras caminham na mesma direção de Almeida (2005), a qual explica que o professor é inserido em um contexto de letramento digital e já vivencia uma experiência no lugar de aluno, construindo saberes e administrando sua própria aprendizagem.

Podemos dizer que essa proposta de formação pensada pelo Professor A tem como foco a experimentação teórico-prática, que, na sua visão, auxilia nessa construção docente para a educação a distância. É preciso vivenciar esse lugar de aluno, para que, depois, o professor possa compreender seus alunos e pensar em um planejamento que atenda às necessidades e às diferentes realidades. Como temáticas para essa formação, o referido Professor cita:

“[...] acho que começar [...] dessa coisa dos modelos pedagógicos em EaD, [...] e como a instituição trabalha, [...] qual a concepção de EaD que se tem e a partir daí [...] começar [...] o trabalho [...] da apropriação da tecnologia [...] já pensar aquela tecnologia dentro do contexto educacional [...]”.

O mesmo Professor complementa salientando que o *feedback* é algo muito importante, explicando que, a partir desse retorno que os professores vão recebendo nesse lugar de aluno, é possível refletir sobre os tipos de *feedback* que podem realizar na sua prática docente. Ressalta: “[...] *eu acho que também por ali tu vai aprendendo, assim e refletindo sobre que [...] ações [...] produzem mais efeito*”. Ele refere que o modelo de formação adotado pela Instituição pesquisada é interessante, uma vez que o professor planeja a disciplina no ambiente virtual durante o curso e “[...] *consegue já ir vendo os problemas, as*

dificuldades, vindo como outros colegas pensaram, tendo outras ideias [...]”. Nessa perspectiva, podemos fazer uma aproximação com o que refere Moran (2001, p. 23):

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.

Observamos que o Professor A se refere a uma proposta de formação que envolva saberes pedagógicos e epistemológicos em um primeiro momento e, depois, tecnológicos, ficando claro que a docência a distância está relacionada a um conjunto de conhecimentos e saberes, ou seja, não basta conhecer os recursos tecnológicos, é preciso saber utilizá-los como uma ferramenta pedagógica.

Uma questão relevante e que chamou a atenção, na fala do Professor A, diz respeito à importância da troca de experiências entre professores: *“[...] essa troca com os professores é [...] importante, porque as vivências que um tem são parecidas, mas as soluções nem sempre te ocorreu, tu pensou...”*. Conforme observamos em suas palavras, ele entende que esses momentos de troca com seus pares proporcionam muitas aprendizagens, podendo ser considerados como um momento de formação.

Vale lembrar o que Prandini (2009) fala: um processo de formação deve levar em consideração as experiências dos professores e sua vivência profissional, o que se aproxima da fala do Professor A. Nóvoa (1997, p. 26) também se aproxima dessa ideia, ao mencionar que *“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, papel de formador e de formado”*. Fernandes (1998, p. 110), por sua vez, refere que *“o respeito às histórias que os professores trazem de si favorecem a produção de uma cultura de educação permanente como identidade da profissão docente e como germe para integração de teoria e prática, construindo um saber da docência que faz a diferença”*. Nesse sentido, é possível inferir que o diálogo entre os professores se torna fundamental na consolidação de saberes que emergem da prática e da experiência profissional.

Tal como podemos observar na fala do Professor B, ao propor uma formação docente para atuação na EaD, entende que *“[...] é importante levar o aspecto pedagógico, [...] o saber tem que ser montado de uma forma diferente, [...] pra aquele [...] que vai acessar em vários horários [...]”*. Complementa falando que se trata de *“[...] saberes relacionados à organização do planejamento de forma diferenciada...e específica”*, ou seja, diferenciada do presencial e específica para a EaD, já que vai se utilizar de novos recursos, como é o caso de fóruns de discussões, *chats*. Assim, são necessários os recursos da tecnologia, bem como

outra forma de pensar o planejamento, considerando a lógica diferenciada de tempo e espaço e o meio em que a aula irá ocorrer. Ao falar em tecnologia, o Professor ressalta: “*E no aspecto, [...] da tecnologia, é utilizar o Be-á-bá de como utilizar o sistema [...]; [...] a cada atividade [...] lembrar o que foi feito, como foi a participação naquela atividade; aprender como fazer essa interação que é um pouco diferente, [...] isso eu percebo que é diferente*”. Ao perguntar se o retorno/*feedback* na EaD é diferente em relação à modalidade presencial, o Professor B diz: “*eu acho que é importante lembrar que isso é importante [...]*”.

A partir dessas falas, podemos inferir que o Professor B está se referindo a saberes pedagógicos (planejamento), tecnológicos (recursos) e aos saberes relacionais (retorno e *feedback*), que considera extremamente importantes, bem como à mobilização da turma para participar das atividades propostas. Outro aspecto que traz como relevante é ensinar os professores como fazer essa mediação e a interação com os alunos em EaD, o que, na sua percepção, é diferente do presencial. Esse entendimento se aproxima, conforme podemos observar no excerto que segue, das ideias de Rodrigues (2009, p. 143), que ressalta ainda o incentivo ao debate e a situações que representem um desafio para os alunos.

Na educação *online* a preocupação com a mediação se torna mais evidente, uma vez que há o distanciamento geográfico entre o docente e os alunos, exigindo novas formas de utilização das TIC, através de fórum, *chat*, *e-mail*, [...] num diálogo permanente, na troca de experiências, no incentivo ao debate, na construção de situações que desafiem o aluno.

O Professor C, ao planejar uma formação inicial³⁰ para EaD, começaria com uma base conceitual sobre o histórico da EaD, a evolução, o objetivo, a importância da modalidade e sua legislação, para, depois, trabalhar as principais ferramentas e o ambiente virtual de aprendizagem, pois, de acordo com suas palavras, “[...] *senão a gente fica assim um pouco perdido, tu fica pensando: ‘poxa, mas é só pegar o conteúdo e jogar aqui dentro e o aluno pega ele igual e sai aprendendo sozinho!?’*”. Esse Professor complementa explicando que o conteúdo não é diferente, mas que a forma de trabalhá-lo se modifica: “[...] *tem que entender que talvez as mesmas coisas não sirvam [...]*”. E prossegue dizendo que é preciso ter “[...] *conhecimento [...] de algumas tecnologias que te ajudam [...]*”. Podemos inferir que o Professor está se referindo ao planejamento de uma maneira diferenciada para a EaD, com o uso de recursos tecnológicos que possibilitem uma aula que atraia o aluno e que auxilie na construção do conhecimento.

³⁰ Cabe destacar, que nesse estudo, quando falamos em formação inicial, estamos nos referindo à primeira formação que o docente participa quando começa a exercer sua docência na EaD. Já a formação continuada, é destinada para os professores que estão atuando nessa modalidade de ensino e já participaram da formação inicial.

Ainda é pertinente referir que, para Côrtes (1986), as instituições de ensino devem promover formação pedagógica a seu corpo docente, considerando o compromisso que possuem, com a sociedade, na formação de profissionais qualificados, para enfrentar as demandas do mundo globalizado e em crescente transformação, ainda mais com a inserção das novas tecnologias, as quais exigem uma formação diferenciada. No entanto, vale lembrar que, conforme Côrtes (2009), o educador não deve perceber o aluno como um mero usuário das tecnologias, é necessário instigar sua criticidade e criatividade.

Novamente aparece, na fala do Professor C, a necessidade de não fazer uma transposição do planejamento presencial ao virtual, bem como o desejo de aprender e a necessidade de trabalhar o estabelecimento de uma relação mais próxima com o aluno, destacando que seria importante uma formação ou uma reflexão teórica mais abrangente, que discuta “[...] *qual a melhor forma de chegar no aluno, [...] não só na parte técnica, mas de comportamento, de relações [...]*”.

Moran (2001, p. 61) contribui com esse debate, ao salientar que “É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*”. Nóvoa (1997) vai ao encontro do referido autor e da fala do Professor C, ao atribuir, em seus estudos sobre formação de professores, uma grande importância aos saberes da experiência, destacando que a formação não ocorre somente através de cursos ou técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas docentes.

Tal como podemos observar nas palavras do Professor D, os saberes que qualificam a ação docente estão relacionados ao “[...] *domínio do conteúdo [...] domínio das ferramentas [...] ele tem que entender como que ele vai chegar no aluno... através dessa tecnologia [...]*”. É possível inferir que esse Professor traz uma preocupação no que se refere ao uso do melhor recurso para que o aluno se interesse em participar. Identificamos uma questão que o inquieta e que esteve presente em alguns momentos da entrevista, trazendo também como um assunto que trabalharia na formação de professores: “[...] *como a gente lidar com essa coisa da distância, não sei se isso é da pedagogia ou psicologia [...] como se aproximar mais do aluno [...]*”. Também menciona que é importante “[...] *ter [...] conhecimento da linguagem, da maneira de [...] dar um retorno pro aluno [...]*”, explicando que não sabe se isso seria um saber pedagógico ou psicológico, mas que é uma maneira diferente de ministrar uma aula.

É relevante mencionar que, no contexto das tecnologias, “Adquirir habilidade na linguagem significa ter, ao mesmo tempo, adquirido a lógica e a sintaxe que estão inseridas

nessa linguagem” (MORAN, 2001, p. 19). Além disso, é possível inferir que o Professor se refere a aspectos relacionais que devem ser considerados, como a maneira de realizar a mediação e estabelecer o vínculo com o aluno, o qual é permeado pela afetividade.

A interação acontece de forma mais significativa, não quando simplesmente os recursos tecnológicos estão disponíveis, mas quando a afetividade está articulada no processo. Assim, para a efetivação da aprendizagem é essencial a construção de vínculos na relação pedagógica entre todos os envolvidos e um contexto que propicie problematizações e discussões entre os alunos e os professores (NETTO, 2006, p. 52)

O referido docente traz ainda o saber pedagógico. Ao ser questionado pela pesquisadora sobre que saber seria esse, o Professor D refere: “[...] *numa maneira de avaliar um aluno, na maneira de como montar um planejamento de uma aula [...] nós [...] temos a formação [...] profissional [...] não [...] tivemos a Pedagogia e a formação do Magistério [...]*”.

Conforme Cunha (2009), é fato que muitos professores se constituem docentes através de sua prática diária, pois nem todos tiveram a formação acadêmica que os prepara para o exercício do magistério. Arroyo (2002, p. 18) concorda com a referida autora, ao afirmar que “O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós”. O autor refere que as capacidades e as habilidades dos professores construídas também a partir da experiência de várias gerações não são desconsideradas pela tecnologia ou pelo livro didático. Assim, educar incorpora as marcas de um ofício construído através do diálogo entre várias gerações.

Nessa mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2005) explicam que a construção da identidade docente acontece, geralmente, a partir da prática e de sua própria experiência. O professor vai aprendendo a ser professor com base na sua experiência de aluno e na imagem que carrega de seus docentes. Em consequência disso, cabe às instituições de ensino pensarem a formação permanente de seus professores, com vistas a qualificar cada vez mais os processos de ensino e de aprendizagem.

Observamos que está muito presente, na fala do Professor D, “[...] *como lidar pedagogicamente no ambiente virtual [...]*”, pois, nele, os alunos não visualizam o docente. Dessa maneira, em uma formação inicial para quem exercerá sua docência na educação a distância, esse docente trabalharia os seguintes aspectos: “[...] *planejar em primeiro lugar, com as ferramentas [...] e como pedagogicamente [...] intervir [...]*”. Além disso, abordaria

como instigar o aluno, para verificar se ele está aprendendo, como dar retorno e realizar o acompanhamento de seu processo de aprendizagem.

Ao questionar os professores sobre quais são os saberes prévios necessários para uma prática mediada pela tecnologia e que possibilite construir conhecimentos, observamos que emergiram alguns saberes não mencionados na questão referente a uma proposta de formação para docentes que iniciarão sua atuação na EaD. Por entendermos que, em se tratando de conhecimentos prévios, faz-se necessário trabalhar nessa formação inicial, optamos por mencioná-los nesta subcategoria de análise, a fim de obtermos uma proposta de formação considerando todas as informações trazidas sobre esse aspecto, durante as mais variadas questões das entrevistas.

Nesse sentido, os saberes mencionados como prévios, mas não verbalizados como proposta para formação inicial pelo Professor A, são: saberes do planejamento, da interação e da comunicação, que, em sua opinião, é um processo que vai acontecendo na relação construída com a turma, “[...] nas demandas daquela turma em relação a isso [...]”.

Analisamos as respostas sobre os saberes prévios e obtivemos os seguintes dados:

- todos os Professores mencionaram a tecnologia;
- a organização do planejamento foi apontada pelos Professores A, B e C;
- o modelo de EaD foi destacado pelo Professor A;
- o retorno/*feedback* foi verbalizado pelos Professores B e D.

Diante do exposto, podemos verificar que todos os saberes mencionados como prévios para atuação na EaD são mobilizados pelos docentes em suas práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino. No entanto, na atuação diária, mobilizam mais saberes do que os mencionados como os saberes prévios necessários, pois, nesse caso, referiram-se a saberes essenciais para quem iniciará sua trajetória na educação a distância. Dessa forma, constatamos que não foram mencionados os saberes do conteúdo, uma vez que, se o professor já o domina no presencial, não será diferente na EaD, apenas difere a maneira de como irá trabalhá-lo. Também não emergiram os saberes da experiência, que podem ser construídos no dia a dia, tampouco os saberes da reflexão sobre a prática e da mediação, de forma explícita, porém é possível inferir que, ao realizar o *feedback* com os alunos, os saberes da mediação estão presentes, bem como os saberes da linguagem, os aspectos relacionados à afetividade e ao vínculo estabelecido.

Por outro lado, observamos que alguns saberes/aspectos não mencionados como prévios foram verbalizados pelos Professores pesquisados na questão referente à formação

inicial, quais sejam: concepção de EaD, histórico da EaD, trocas de experiências, mediação, avaliação, intervenção, linguagem e relação mais próxima.

Conforme Arroyo (2002, p. 84), “Nós docentes somos o que ensinamos, nos representamos como profissionais dos saberes e das competências que os currículos, os livros e o material didático nos pautam como prática de nossa docência”. Entretanto, o autor deixa claro que dominar os conteúdos é necessário, mas não basta para dar conta do saber-fazer do ofício docente, são necessários outros saberes com eles articulados. Assim, podemos dizer que é necessária uma formação que discuta saberes pedagógicos, epistemológicos, relacionais, saberes da experiência e saberes tecnológicos, conforme citado pelos professores entrevistados.

Nóvoa (2000) enfatiza a necessidade do fazer reflexivo do professor universitário, a partir de discussões em grupos, visando a instaurar rotinas de partilha no interior das universidades. Uma via adequada, na opinião do autor, para fomentar a formação dos professores, é a produção coletiva de novos materiais envolvendo tecnologias, com uma reflexão pedagógica que integre, na identidade docente, a “preocupação não só com os saberes, mas também com os alunos e com a maneira de trabalhar esses saberes” (p. 134).

Cabe destacar que, ao falarmos sobre as formações continuadas oferecidas pela Instituição pesquisada para quem já atua na educação a distância, os professores apontaram a falta de tempo ou a incompatibilidade de horários como um fator que impossibilitou a sua participação em todas as formações ou até mesmo a busca de outras formações externas na área de EaD.

Nessa perspectiva, em relação aos saberes que os professores gostariam de aprimorar, o Professor A refere a avaliação: como dar os retornos de forma a otimizar o tempo. Essa questão está presente na seguinte fala: *“Eu acho que essa questão da avaliação é sempre uma questão... a aprender [...] mas no a distância é [...] como tornar isso assim [...] ainda mais eficiente [...]”*. O docente pesquisado comenta que seria interessante *“[...] trocar ideias de como outros professores fazem [...]”* (Professor A).

Sob essa ótica, entendemos que a avaliação é um assunto que sempre gera muitas discussões e que a troca de experiências se torna essencial na busca de caminhos que aprimorem tal prática. Palloff e Pratt (2004) explicam que, uma vez a aprendizagem sendo centrada no aluno, a avaliação deve ser permanente, realizada nas atividades de aula, bem como nas interações entre professor e aluno e aluno e professor. Na opinião dos autores, uma boa prática de avaliação do aluno reflete uma boa prática de ensino.

O Professor B, ao ser questionado sobre os saberes que gostaria de desenvolver, responde: “[...] eu queria fazer um cursinho pra, [...] saber fazer aqueles desenhos, aqueles layouts [...] mas [...] é uma complementação, mas às vezes é uma coisa pessoal, que não vai mudar o conteúdo”, ou seja, refere-se a desenhos que representem a disciplina. Podemos afirmar que um saber comum a ser aprimorado, citado por todos os professores pesquisados, está relacionado aos recursos tecnológicos:

“Eu gostaria de aprender assim, apresentações [...] que o aluno tivesse prazer de abrir, olhar, que [...] tivesse música, cores, enfim, bem interativa [...]” (Professor C); “[...] acho que a gente tem que explorar mais as ferramentas [...]” (Professor D); “Eu acho que é importante atualização tecnológica [...] surgiu uma ferramenta nova, tem um recurso novo [...]” (Professor A).

O Professor D justifica a dificuldade em usar as ferramentas, ilustrada através de suas palavras: “[...] tu vê um conteúdo de cada vez, [...] na hora parece que é superfácil, [...] daí quando passou o semestre que [...] tu vai ter que aplicar de novo... ‘Bah! Como é aquilo ali?’” Destaca também que é comum o professor ficar limitado aos recursos que julga mais interessantes ou dos quais já tem domínio, mas pode ser que o aluno gostaria de algo diferente, conforme podemos observar na seguinte fala: “[...] na minha concepção assim, é legal, eu boto a pergunta, eu instigo [...] mas daqui a pouco ele gostaria de ter uma outra sistemática [...]”.

Nessa mesma direção, o Professor C salienta: “[...] eu sempre sinto falta, assim, de [...] aplicações mais referentes ao conteúdo, a gente aprende a usar a ferramenta, mas não aprende a montar, não dá tempo [...]”, destacando que, quando vai elaborar o conteúdo em casa com a ferramenta que aprendeu na formação, muitas vezes, tem dúvidas e não tem o professor junto para esclarecer. O entrevistado reflete e avalia que ainda está muito nas ferramentas básicas e que gostaria de evoluir mais, o que aponta para uma reflexão sobre sua prática docente. Embora encontre desafios nessa trajetória, o Professor C demonstra interesse e abertura para novas aprendizagens. Refere, ainda, a importância de interagir com outros professores, no sentido de verificar como planejam sua disciplina e trocar experiências.

Nesse cenário de mudanças, de acordo com Moran (2001, p. 12), “Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento”. Ainda, dependem de um perfil de educador com curiosidade, entusiasmo e receptividade ao novo, que tenha vontade de aprender e também se torne próximo dos alunos por meio da tecnologia.

As falas aqui expostas nos fazem pensar que é necessária a prática constante com os recursos tecnológicos, principalmente, para aquelas pessoas que não nasceram na geração dos nativos digitais e que inseriram a tecnologia em sua prática pedagógica ao longo de sua trajetória docente. Entretanto, não podemos nos esquecer de trabalhar, em paralelo, a formação pedagógica.

Nesse sentido, o Professor C destaca, ainda, a necessidade de buscar compreender o conceito que está por trás de cada ferramenta, ou seja, o objetivo educacional, a finalidade pedagógica de seu uso, tal como pode ser ilustrado em uma de suas falas: “[...] *tu só vai buscar [...] ferramentas se tu tem um conceito atrás que te diz que daquela forma você chega ao aluno e facilita o aprendizado dele, facilita a mediação, então, se é interativo, se é escrito, se é falado, se é pela imagem [...]*”.

Sobre esse aspecto, Valente (2005, p. 23) caminha na mesma direção de Côrtes, ao defender a ideia do uso da tecnologia pensando no seu objetivo pedagógico: “[...] o domínio do técnico e do pedagógico não deve acontecer de modo estanque, um separado do outro”. Os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem concomitantemente, um exigindo novas ideias do outro. Dessa maneira, o educador deve conhecer o que cada recurso tem a oferecer e como pode ser explorado em distintas situações educacionais, a fim de que o uso dessa tecnologia proporcione a construção de novos conhecimentos.

Observamos, na fala do Professor C, que ele está se referindo a uma reflexão pedagógica que justifique o uso de determinadas ferramentas, a fim de que o professor não se acomode e utilize apenas as que são mais viáveis, do seu ponto de vista, ou mais fáceis, ou das quais ele tem mais domínio, e que, talvez, não sejam as mais adequadas para a realidade da turma e dos objetivos a serem alcançados. Nessa perspectiva, é possível dizer que, apesar de a tecnologia ser algo bastante presente na fala do Professor C, as questões pedagógicas e epistemológicas permeiam seu discurso, acompanhadas de uma reflexão sobre sua prática.

O Professor C entende ainda que seria importante ter uma reflexão teórica sobre EaD em forma de seminários de estudos e discussão de pesquisas, conforme justifica com suas palavras: “[...] *pode estar sendo descoberto as coisas que eu lá na minha disciplina, fechado nela, preocupado com o conteúdo e com as ferramentas, não esteja enxergando [...]*”. Côrtes (1986, p. 77) vai ao encontro da fala do referido Professor, ao salientar que:

Desnecessário é dizer da importância da formação didático-pedagógica na qualificação do pessoal docente. De que adianta um especialista em conteúdo que não conheça, domine e utilize a metodologia adequada ao seu estudo? [...] A que desígnios atribuir a competência docente: à crença disseminada de que o professor já nasce feito e o magistério é arte impossível de ser aprendida, ou à certeza de que a produção científica na área educacional já estabeleceu os preceitos teórico-práticos necessários ao exercício profissional do ensino? (CÔRTEZ, 1986, p. 77).

Garcia (1997) colabora com essa autora, trazendo o conceito de desenvolvimento profissional, baseado no princípio de indagação reflexiva, que analisa as causas e as consequências da prática docente. Consoante o autor, “a reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores” (p. 59).

O referido autor sugere o trabalho com estudo de casos no desenvolvimento profissional dos docentes como forma de provocar uma prática reflexiva. Essa possibilidade coloca os professores em uma situação na qual terão que articular seus conhecimentos e suas experiências na resolução de situações complexas. Assim, “ao discutir um caso, o futuro professor usa não só os seus conhecimentos acadêmicos, mas também as suas experiências prévias, os seus sentimentos, atitudes e valores pessoais” (GARCIA, 1997, p. 72). Nessa ótica, o estudo de caso constitui-se também uma possibilidade de explicitar as crenças e as concepções que estão por trás de cada prática pedagógica.

Diante do exposto, podemos constatar que todos os Professores entrevistados gostariam de aprimorar seus conhecimentos em recursos tecnológicos, para diversificar suas aulas e torná-las mais atrativas. Entretanto, o Professor C menciona, ainda, o desejo de trocar experiências com seus colegas em relação ao planejamento de sua disciplina, participar de uma reflexão maior sobre EaD, a partir de seminários, conhecer mais sobre o objetivo pedagógico de cada ferramenta, de forma que facilite a mediação, além de aplicações referentes ao conteúdo, ou seja, como elaborar determinado conteúdo, levando em consideração os aspectos tecnológico e pedagógico. Já o Professor A gostaria de discutir mais sobre o processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

O Professor D também manifesta um sentimento de satisfação com relação ao apoio que sempre teve da Instituição pesquisada, tal como é possível perceber em suas palavras: “[...] a gente tem um núcleo que dá sempre muita atenção, [...] sempre apoiou, [...] acho que isso [...] faz com que o professor sinta-se mais tranquilo [...]”. Nesse sentido, podemos inferir que o acolhimento e o apoio da instituição é fundamental, para que o professor se sinta mais seguro nessa nova prática mediada pela tecnologia.

Da mesma forma, faz-se necessário que o professor, independentemente de sua área de atuação, busque se apropriar dos recursos tecnológicos, conhecendo suas potencialidades e as limitações pedagógicas. Cada um deles carrega especificidades que, combinadas com outra ferramenta, podem levar a um uso significativo em determinado contexto. Como já salientamos reiteradas vezes, hoje, não temos mais como retroceder, o mundo informatizado está posto e cabe aos educadores se apropriarem, para que possam fazer dessa tecnologia um diferencial na educação.

Com base no exposto, cabe destacar que tanto o aspecto pedagógico quanto o tecnológico estiveram presentes em diversas falas durante as entrevistas, o que demonstra a necessidade de formação permanente, como forma de aprimorar as práticas na educação a distância.

Por conseguinte, podemos verificar que os Professores entrevistados mencionaram, em suas falas, **saberes epistemológicos e didático-pedagógicos, saberes relacionais, da experiência e tecnológicos**, ao se referirem às temáticas para **formação inicial de docentes** para a educação a distância. Ainda, um professor citou os saberes do conteúdo como um saber que qualifica a ação docente.

Dentre os **saberes epistemológicos e didático-pedagógicos**, podemos citar as seguintes questões a serem trabalhadas:

- o modelo pedagógico e a concepção de EaD;
- conceitos sobre EaD (histórico, evolução, objetivos, importância da modalidade e sua legislação);
- planejamento;
- avaliação;
- mediação.

Nos **saberes relacionais**, os docentes citaram:

- como realizar o retorno/*feedback* virtualmente;
- como se aproximar mais do aluno, como interagir com ele;
- linguagem: maneira de retornar ao aluno;
- como realizar a interação e intervir pedagogicamente;
- como instigar o aluno e acompanhar seu processo de aprendizagem.

Nos **saberes da experiência**, foi verbalizada a seguinte questão:

- troca de experiências/vivências com outros professores.

Em relação aos **saberes tecnológicos**, os professores pesquisados mencionaram:

- a apropriação das ferramentas, dos recursos da tecnologia e do ambiente virtual de aprendizagem;
- conhecimento do conceito que há por trás de cada ferramenta, do objetivo educacional que se relaciona com os saberes pedagógicos.

No que tange à **formação continuada** para quem já está atuando na educação a distância, os docentes citaram:

Saberes tecnológicos:

- atualização tecnológica;
- aplicações referentes ao conteúdo – aspecto tecnológico e pedagógico.

Saberes epistemológicos e didático-pedagógicos/saberes da experiência:

- reflexão teórica sobre pesquisas na área de educação a distância, em forma de seminários;
- reflexão sobre as práticas pedagógicas;
- trocas de experiências com outros professores sobre o planejamento e o processo de avaliação;
- objetivo pedagógico de cada ferramenta – mediação.

Saberes relacionais:

- reflexão teórica sobre a melhor forma de chegar ao aluno, de relacionar-se com ele virtualmente.

Todas essas constatações só foram possíveis graças a um saber essencial que permeia a prática dos professores pesquisados: a reflexão. Podemos observar isso na fala do Professor A: “[...] tá bem legal a tua pesquisa, até pra pensar, (risos) sobre... já na entrevista a gente vai pensando...”, o que nos leva a inferir que o momento da entrevista proporcionou um espaço de reflexão sobre as práticas docentes, que não deixa de ser também um espaço de formação.

A partir da análise e da discussão dos resultados desta pesquisa, encaminhamo-nos para algumas considerações e perspectivas de estudos futuros.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CAPÍTULO DEDICADO A REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana (ARROYO, 2002, p. 67).

Neste final didático de investigação, parece-nos importante retomar os fundamentos sobre os quais se assentaram este estudo, que pretendiam responder ao seguinte problema: quais saberes são mobilizados pelos docentes ao desenvolverem práticas pedagógicas mediadas pelas TIC na educação a distância? Para tanto, traçamos como objetivo geral analisar esses saberes, a fim de compreender as demandas em relação ao processo formativo dos professores que atuam na EaD na Instituição pesquisada.

Nessa perspectiva, pretendendo atingir os objetivos específicos, buscamos identificar, em um primeiro momento, os saberes que permeiam as práticas docentes, a fim de, em seguida, analisá-los, identificando também as aproximações e os distanciamentos entre a prática pesquisada e a teoria estudada. Por fim, verificamos as demandas de formação continuada expressas pelos professores, a partir dos saberes que consideram necessários à qualificação da ação docente.

Antes de tudo, é necessário referir que a escolha do percurso metodológico se deu de forma a não induzir os professores a decididas respostas, mas sim fazer emergir os saberes que eles mobilizam na sua docência em EaD, para que, a partir dos saberes apontados, fosse possível pensar acerca da formação docente, tanto inicial quanto continuada, atendendo às necessidades suscitadas pelos professores. Por essa razão, ao serem entrevistados, mesmo que os professores tenham solicitado à pesquisadora esclarecimentos mais precisos em relação a quais saberes docentes ela se referia, esta sempre mencionou que cada professor tem seus saberes oriundos de sua prática e sua experiência, seja profissional ou de vida.

Assim, os entrevistados foram instigados a falar livremente, uma vez que a pesquisadora estava imbuída do propósito de proceder a um efetivo processo de escuta. Se assim não fosse, ao apresentar saberes previamente categorizados, os docentes seriam levados a simplesmente reconhecer ou não os saberes que mobilizam na EaD. Em consequência disso, seria proposta uma formação docente que, provavelmente, não contemplaria as efetivas necessidades dos professores, partindo do pressuposto que determinados saberes seriam relevantes, sem considerar a singularidade, a subjetividade e as experiências de cada um.

Tal caminho investigativo apresentou momentos em que os docentes hesitaram em apontar os saberes que mobilizam ou verbalizaram que não sabiam exatamente se o que estavam falando indicava ou não um saber. Após muitas reflexões, foi possível constatar que se tratava de saberes extremamente relevantes no contexto *online* e que havia relação com aqueles já identificados no ensino presencial, como também no virtual, porém denominados de outra forma pelos professores entrevistados. Essas reflexões nos levaram a um exercício de sistematização dos dados, da qual emergiram as categorias e subcategorias, buscando-se um diálogo com os autores que balizaram esta investigação. Isso também nos levou a inferir que não existem certezas quando se trata de saberes, ou seja, não há categorias estanques e que, dessa modalidade de educação (EaD), podem emergir novos saberes, os quais, muitas vezes, em um primeiro momento, sequer vislumbramos.

Dessa forma, para ilustrar os saberes identificados nesta pesquisa, apresentamos, a seguir, as questões norteadoras, que vão ao encontro dos objetivos e do problema já citado, com os respectivos resultados deste estudo.

A primeira questão buscou identificar quais saberes docentes estão presentes nas práticas pedagógicas mediadas pelas TIC na EaD. Como podemos observar, os saberes mobilizados pelos professores foram reunidos em quatro grupos, mesmo que estejam interligados em uma relação simbiótica, como já mencionamos: **saberes do conteúdo, da relação teoria e prática e da experiência; saberes relacionais; saberes epistemológicos e didático-pedagógicos; e, saberes tecnológicos.**

Os **saberes do conteúdo** referem-se aos conhecimentos científicos e aos programas curriculares. Os **saberes da teoria e da prática** estão vinculados à relação estabelecida entre a teoria e as vivências profissionais na área de atuação. Já os **saberes da experiência** estão vinculados à experiência docente e de vida do professor. No grupo de **saberes relacionais**, estão os saberes que permeiam a comunicação e a relação no ambiente virtual de aprendizagem, como a interação, a linguagem, o retorno/*feedback* e a afetividade. Os **saberes epistemológicos e didático-pedagógicos** referem-se à gama de saberes que os professores movimentam em sua prática docente relacionada à concepção epistemológica e ao modelo pedagógico, aos saberes didáticos, que se desdobram em planejamento, avaliação, mediação e reflexão sobre a prática. Já os **saberes tecnológicos** compreendem os saberes relacionados à tecnologia, envolvendo ferramentas e recursos que apoiam os processos de ensino e aprendizagem.

A segunda questão norteadora buscou identificar quais as aproximações e/ou os distanciamentos entre os saberes mobilizados pelos professores na EaD e a teoria estudada.

Nessa perspectiva, foi possível observar as aproximações e/ou os distanciamentos que seguem, com base nos aspectos teóricos já comentados ao longo do referencial teórico e da análise.

- **Saberes do conteúdo, da relação teoria e prática e da experiência:** aproximam-se dos saberes disciplinares e curriculares de Tardif (2003) e Gauthier *et al.* (2006), bem como dos saberes do conhecimento denominados por Pimenta (2000). Também possuem relação com os saberes didáticos e epistemológicos apresentados por Rodrigues (2009), já que, ao falar em planejamento e relação pedagógica, pressupõe-se também estar apropriado do conteúdo. Os saberes da relação teoria e prática encontram maior aproximação com os estudos de Tardif (2003); já os saberes da experiência encontram relação com os quatro autores anteriormente citados, sendo que, para Rodrigues (2009), a aproximação ocorre através dos saberes didáticos, de acordo com os quais é considerada a experiência do professor *online*.
- **Saberes relacionais:** ao mesmo tempo em que se aproximam dos saberes comunicacionais (que fazem parte dos saberes epistemológicos) abordados por Rodrigues (2009), entendidos como os saberes da comunicação e da interação, levam-nos a pensar que também apresentam distanciamentos, pois, na pesquisa da referida autora, não foram nominados saberes relacionados à linguagem, ao *feedback* e à afetividade, embora possam estar implícitos nos saberes comunicacionais. Outros distanciamentos se referem aos saberes abordados por Pimenta (2000), Tardif (2003) e Gauthier *et al.* (2006), que tratam, especificamente, dos saberes docentes para o ensino presencial, não incluindo, de forma explícita, os saberes relacionais. Todavia, podemos inferir que esses saberes, em tese, também estão presentes na modalidade presencial e pode ser que sejam considerados de forma implícita, pelos referidos autores, nos saberes pedagógicos, ou relacionados à prática docente.
- **Saberes epistemológicos e didático-pedagógicos:** aproximam-se dos saberes pedagógicos de Pimenta (2000); dos profissionais de Tardif (2003); dos saberes epistemológicos e didáticos de Rodrigues (2009), bem como dos saberes das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, abordados por Gauthier *et al.* (2006). No entanto, os saberes epistemológicos e didático-pedagógicos desta pesquisa se distanciam, em parte, dos saberes epistemológicos de Rodrigues (2009), pois não emergiram, no presente estudo, os saberes político-filosóficos.

- **Saberes tecnológicos:** relacionam-se aos saberes de Rodrigues (2009), com essa mesma denominação, no entanto distanciam-se dos saberes apresentados por Tardif (2003), Pimenta (2000) e Gauthier *et al.* (2006), que não mencionam esses saberes em suas pesquisas, já que estudaram a realidade da sala de aula presencial.

Conforme explicitado ao longo da discussão e da análise dos dados, as práticas docentes na EaD conservam saberes do ensino presencial abordados por Tardif (2003), Pimenta (2000) e Gauthier *et al.* (2006), todavia, no caso da Instituição pesquisada, também são incorporados novos aspectos a esses mesmos saberes, respeitando as especificidades da EaD e de uma prática mediada pela tecnologia. Esses aspectos dizem respeito a uma maneira diferente de mobilizar o saber, ou seja, no ensino presencial, a forma de planejar, por exemplo, é diferenciada em relação à educação a distância, assim como a maneira de se comunicar e se relacionar, que ocorre por meio de tecnologias.

Além disso, os saberes tecnológicos, epistemológicos e didáticos (desenho didático, mediação, avaliação), abordados por Rodrigues (2009), que pesquisou, especificamente, a educação *online*, também emergiram neste estudo, sendo que os saberes didáticos estão vinculados àqueles que denominamos de didático-pedagógicos, reunindo saberes do planejamento, da avaliação, da mediação e da reflexão sobre a prática docente. Cabe ressaltar que a reflexão sobre a prática constou nas entrevistas, ainda que, em alguns momentos, de forma implícita, o que nos leva a inferir que esse é um saber relevante e que deve ser trabalhado na formação de professores. É importante salientar, como já demonstrado, que também surgiram outros saberes: saberes da comunicação, da interação, da linguagem, do retorno/*feedback* e da afetividade, vinculados aos saberes relacionais, que vão ao encontro, em parte, do estudo de Rodrigues (2009), uma vez que, em sua pesquisa, também estiveram presentes os saberes da comunicação e da interação.

Observamos que a maioria dos entrevistados respondeu que os saberes mobilizados na EaD são os mesmos que na modalidade presencial, mas com especificidades, atendendo às características da educação a distância. Entretanto, um docente destacou que alguns saberes relacionados à tecnologia, aos saberes relacionais (interação) e aos saberes didático-pedagógicos (planejamento, mediação) são diferentes na EaD. Assim, reafirmamos que os saberes, na educação a distância, incorporam saberes do ensino presencial, ao mesmo tempo em que cada modalidade apresenta características próprias.

Com base nas constatações desta pesquisa, ainda é possível inferir que chegamos a um paradoxo: ao mesmo tempo em que os saberes estão presentes nas duas modalidades de ensino, apresentam particularidades no que tange à sua mobilização. Nesse sentido, os saberes

aproximam-se pela sua essência, porém distanciam-se pela maneira com que se fazem presentes nas práticas pedagógicas. Assim, torna-se importante promover momentos de reflexão sobre a prática, a fim de que os saberes que permeiam a docência estejam em permanente discussão e revisão.

Prosseguindo, a terceira questão norteadora buscou verificar quais demandas de formação poderiam ser evidenciadas nas falas dos professores pesquisados. No que se refere às demandas de formação para professores que irão iniciar sua docência na EaD, os sujeitos entrevistados mencionaram aspectos relacionados aos saberes didático-pedagógicos e epistemológicos, saberes relacionais, saberes da experiência e saberes tecnológicos. Notamos que os saberes do conteúdo foram mencionados por um docente, porém como um saber essencial e que qualifica a prática e não como um saber que deveria ser trabalhado em uma formação inicial para a EaD. Observamos que os saberes da relação teoria e prática não foram mencionados para uma proposta de formação, no entanto, são saberes mobilizados nas práticas pedagógicas no contexto investigado. Diante disso, podemos afirmar que os professores mobilizam mais saberes em sua docência a distância do que entendem ser necessário trabalhar em uma formação inicial.

Dessa forma, com base nos saberes trazidos, sugerimos uma proposta de formação inicial e continuada que reúna todos os saberes apontados pelos professores: epistemológicos e didático-pedagógicos, saberes relacionais, saberes da experiência e saberes tecnológicos, trabalhando com a formação tecnológica e pedagógica concomitantemente, considerando todas as discussões já realizadas. Embora os saberes indicados em ambas as formações sejam os mesmos, as metodologias a serem trabalhadas diferenciam-se, conforme mencionado pelos professores entrevistados.

Importa reiterar que a mediação do professor constitui um importante aspecto para promover a interação e a interatividade da turma, pois, se ele não tiver clareza do quanto deve ser interativo, para instigar seus alunos também a participarem, o processo tende a “esfriar”. Muitas vezes, a falta de intimidade, por parte dos docentes, com as ferramentas tecnológicas, pode influenciar na sua interatividade com os alunos. A dificuldade destes em trabalhar coletivamente, ou seja, em grupo, é outro fator relevante. É preciso, por fim, ensiná-los a estudar e a construir conhecimentos de forma colaborativa, aspectos que a formação docente também deve contemplar.

Sob essa perspectiva, considerando-se os modelos de EaD existentes, sugere-se a combinação de diversas mídias, de forma a proporcionar um planejamento diversificado, que atenda às necessidades dos cursos e às diferentes modalidades de aprendizagem dos alunos.

Vale referir que os dados do Censo da Educação a Distância no Brasil – CensoEAD.BR de 2009, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância, revelam que a internet, de forma assíncrona (modelo *web*), é o meio mais utilizado na EaD, seguido do *mix* de tecnologias, incluindo material impresso.

Nesse cenário, observa-se que as perspectivas futuras da educação a distância se direcionam para uma expressiva expansão, abrindo espaço para novas pesquisas nessa área, dentre elas, estudos que busquem verificar e aprimorar a articulação dos saberes docentes da aula presencial e da não presencial, a fim de qualificar as práticas pedagógicas. Nessa construção, é essencial que as instituições de ensino proporcionem formação continuada a seus docentes, auxiliando-os na (re)construção de novos saberes que balizem as práticas mediadas pelas tecnologias na educação a distância.

Cabe lembrar que, ao longo deste estudo, um questionamento emergiu por parte da pesquisadora e que aqui apresentamos, talvez, como objeto de futura pesquisa: será que a concepção epistemológica e o modelo pedagógico do professor podem se modificar, em uma prática a distância, em relação à sua concepção na modalidade presencial?

Depois de analisar alguns depoimentos, podemos pensar que, inicialmente, o professor leva junto a sua concepção da educação presencial para a EaD, pois estamos falando de educação como um todo, no entanto, a partir do momento em que começa a refletir e estabelecer relações, à medida que ele consegue quebrar alguns paradigmas, desconstruir alguns conceitos, para (re)construir outros, pode haver uma mudança de concepção, pois os professores também estão em constante processo de aprendizagem, de constituição docente e as convicções podem ser modificadas com o tempo, a partir das experiências de vida de cada sujeito.

Ainda vale ressaltar que esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar o assunto sobre os saberes mobilizados pelos docentes em práticas mediadas pela tecnologia na educação a distância, já que, conforme relata Lévy (1999, p. 157), vivemos em um tempo de constantes mudanças e “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”. Assim, entendemos os saberes identificados neste estudo como propostas para novas discussões, sempre sujeitas a serem aprimoradas, visto que saberes podem (ou devem...) estar em constante (re)construção.

REFERÊNCIAS

ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). **CensoEAD.br**: 2009 [Tradução para o inglês Opportunity Translations]. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 39-45.

ALVES, Aglaé Cecília Toledo Porto; SILVA, Nely Aparecida Pereira. O saber-se e o saber ser do professor *online* em ambientes presenciais e virtuais. In: HESSEL, Ana; PESCE, Lucila; ALLEGRETTI, Sonia (Orgs.). **Formação online de educadores**: identidade em construção. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 89-112.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 9-13.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: Imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (1978). **Educational psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas-SP: Ed. Autores e Associados, 2001.

BIANCO, Nelía R. Del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.56-64.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

_____. Decreto n° 5.773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais nos sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mai. 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5773_06.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. Decreto n° 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o artigo 80 da LDB (Lei n° 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. Decreto n° 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Altera alguns dispositivos dos Decretos n°s 5.622, de 19/12/2005 e 5.773, de 09/05/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Portaria n° 01 de 10 de janeiro de 2007. Estabelece o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES para o triênio 2007/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. Portaria n° 02 de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. Portaria nº 1.050 de 07 de novembro de 2007. Aprova os instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, para a oferta da modalidade de educação a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 nov. 2007. Disponível em:

<<http://www.anaceu.org.br/conteudo/legislacao/portarias/2007%20-%20Portaria%20MEC%201050%20-%202007%20novembro.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2011.

_____. Portaria nº 1.051 de 07 de novembro de 2007. Aprova o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 nov. 2007. Disponível em:

<<http://www.estacio.br/cpa/docs/9%20Portaria%201051,%2007.11.07.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.

_____. Portaria nº 1.326, de 18 de novembro de 2010. Aprova o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.sead.ufrgs.br/sead-2/legislacao-ead/documentos/portaria%201326%20instrumento%20avaliacao.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

_____. Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a oferta de disciplinas utilizando método não presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 2001. Disponível em:

<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2001/por_2001_2253_MEC_regulam_entacao_oferecimento.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta a introdução de disciplina semipresencial em cursos superiores reconhecidos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. Portaria nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre credenciamento de Instituição de Ensino Superior para oferta de EAD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2004. Disponível em:

<http://www.unifebe.edu.br/02_ead/leis_ead_brasil/port_ministerial_n4361_29dez12004.pdf> Acesso em: 04 out. 2011.

_____. Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior e outras disposições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/2011/portaria_normativa_n40_12_dezembro_2007.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

_____. Portaria nº Portaria 10 de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

_____. Resolução nº 01 de 08 de junho de 2007. Estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 jun. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 08 out. 2011.

BRUNO, Adriana Rocha. Mediação partilhada e interação digital: tecendo a formação do educador em ambientes de aprendizagem *online*, pela linguagem emocional. In: MORAES, Maria Cândida; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha (Orgs.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008, p. 77-95.

BRUNO, Adriana; RANGEL, Flaminio. **Mediação online**: partilha como ação pedagógica sob o olhar do professor em formação. In: HESSEL, Ana; PESCE, Lucila; ALLEGRETTI, Sonia. (Orgs.). **Formação Online de Educadores: Identidade em construção**. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 113-151.

BULCÃO, Renato. Aprendizagem por *m-learning*. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 81-86.

CÔRTEZ, Helena Sporleder. A importância da tecnologia na formação de professores. **Mundo Jovem**, Porto Alegre, p. 18, 01 mar. 2009.

_____. Usadas na medida certa, novas tecnologias podem ajudar nos processos de ensino e aprendizagem. Entrevista. **Guia de Informática e Tecnologia**. Fev. 2011. Disponível em: <<http://www.hagah.com.br/especial/rs/redei-tecnologia-e-informatica/19,769,3221410,Usadas-na-medida-certa-novas-tecnologias-podem-ajudar-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem.html>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. Qualidade do ensino superior: a formação pedagógica do professor. **Educação**, Porto Alegre, v.9, n.11, p. 73-83, 1986.

CRUZ, Dulce Márcia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 87-93.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000, p. 45-51. Disponível em: <http://www.iprede.org.br/upload/arquivo_download/2007/Professor%20do%20Ensino%20Superior.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2010.

_____. **Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2011.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À Procura da Senha da Vida – De-Senha a Aula Dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 145-165.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 95-112.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. Tese de Doutorado. PPGEdU/FACED/UFRGS, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857--Int.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Dom Quixote: Lisboa, 1997, p. 51-76.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 21-27.

KENSKI, V. M. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice *et al.*, (Org.). **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. 1. reimp. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 85-97.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 209-214.

LATOUR, Bruno. **A Esperança de pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LINDO, Augusto Pérez. **Para qué educamos hoy?** Filosofía de la educación para un nuevo mundo. Argentina: Editorial Biblos, 2010.

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

MACEDO, Alexandra Lorandi. **Aprendizagem em ambientes virtuais**: o olhar do aluno sobre o próprio aprender. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. (Dissertação de Mestrado).

MASETTO, Marcos. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MASETTO, Marcos. MORAN, José M.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2001, p. 133-173.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Educação a Distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: MORAES, Maria Cândida; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha (Orgs.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008, p. 19-53.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, PUCRS, v. 32, nº. 03, dez. 2009, p. 286-290. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5775/4196>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006, p. 41-52.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Papirus Editora, 2001, p. 11-66.

_____. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>>. 2000. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 26 set. 2011.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Teoria e prática em educação: uma perspectiva em valores. In: **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, Unisinos, v. 26, p. 9-20, 1990.

NETTO, Carla. Interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: FARIA, Elaine Turk (Org.). **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 51-67.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lúcia M. M.; FARIA, Elaine T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/graduacoes.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Dom Quixote: Lisboa, 1997, p. 15-33.

_____. **Universidade e formação docente**. Interface (Botucatu) [online]. 2000, v.4, n.7. p. 129-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2011.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva. **Afetividade, aprendizagem e tutoria online**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5141--Int.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2011.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Aula Virtual e Presencial: são rivais? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 187-223.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade**. Relação entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC - Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1996.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 48-55.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESCE, Lucila. Avaliação formativa: desafios aos processos de formação veiculados nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: MORAES, Maria Cândida; PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha (Orgs.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online.** São Paulo: RG Editores, 2008, p. 55-74.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca Central Ir. José Otão. **Modelo para apresentação de trabalhos acadêmicos, teses e dissertações elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão.** 2011. Disponível em: <www.pucrs.br/biblioteca/trabalhosacademicos>. Acesso em: 30 mar. 2011.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Concepções de formação de professores nos trabalhos da Anped 2003-2007. 2009.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>> Acesso em: 15 out. 2011.

PRANDINI, Regina Célia. Formação do formador para atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação. In: HESSEL, Ana; PESCE, Lucila; ALLEGRETTI, Sonia (Orgs.). **Formação online de educadores: Identidade em construção.** São Paulo: RG Editores, 2009, p. 63-88.

RODRIGUES, Tatiana Claro dos Santos. **Saberes docentes na educação online: a perspectiva da interatividade.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp109262.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

SANTOS, Ezicléia Tavares. **A Formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs formação de professores e educação e comunicação da Anped – 2000 a 2008.** 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5899--Int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

SCAVAZZA, Beatriz Leonel; SPRENGER, Angela. A EAD na educação não formal de professores. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 263-270.

SCHNEIDER, Magalis Bésse Dorneles; MOARES, Raquel Almeida. **A comunicação on-line entre professores e alunos: um estudo da UNISUL Virtual**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5250--Int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

SERRA, Daniela Tereza Santos. **Afetividade, aprendizagem e educação online**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <http://bib.pucminas.br/teses/Educacao_SerraDT_1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

SILVA, Marco. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Diálogo Educacional** – Revista do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, v. 4, n. 12, p.93-109, 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=622&dd99=view>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

_____; SANTOS, Edméa. O desenho didático interativo na educação *online*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, Mimeo, 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie49a11.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TELES, Lucio. A aprendizagem por *e-learning*. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.72-80.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.65-71.

VALENTE, José Armando. **Diferentes abordagens de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/195.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 23-31.

VIZENTIM, Rosimeire; PESCE, Lucila. **Os recursos de linguagem como contribuição à construção de sentidos entre formadores e professores universitários em formação no contexto digital**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6361--Res.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. O Rádio e a educação rural no Rio Grande do Sul (1940 – 1960). **Revista História da Educação – RHE**, v. 15, n. 35, Set./dez. 2011. p. 126-153. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/22198/12900>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

XAVIER, Regina Trilho Otero; FRANCO, Sérgio R. K.; CUNHA, Maria Isabel da. **Conhecimento-solidariedade como um saber docente na modalidade EAD: atitudes, valores e condições**. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/301/329>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Prezado(a) Professor(a)**

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa educacional, intitulada: “**Saberes Docentes na Educação a Distância no Ensino Superior**”. A pesquisa tem como objetivo geral analisar saberes mobilizados pelos docentes ao desenvolverem práticas pedagógicas mediadas pelas TIC, a fim de compreender as demandas em relação ao processo formativo dos professores que atuam na Educação a Distância - EaD, no contexto investigado.

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, a pesquisa justifica-se pela crescente necessidade de estudos no campo da educação a distância, principalmente no que diz respeito aos saberes docentes que são mobilizados no desenvolvimento de práticas que promovam a construção do conhecimento e qualifiquem a educação, uma vez que a demanda por esta modalidade de ensino tem aumentado significativamente e é necessário pensar a formação continuada dos professores.

Assim, sua opinião é de fundamental importância para este estudo, uma vez que irá contribuir na identificação e reflexão dos saberes essenciais para o desenvolvimento de práticas na educação a distância, buscando, assim, qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

Se concordar em participar, você será solicitado a responder uma entrevista semiestruturada, na qual discorrerá, a partir de sua percepção e experiência como docente na EaD, sobre os saberes que são mobilizados no desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas TIC nessa modalidade de ensino.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante através de um código ou nome fictício que substituirá seu nome real. Todas as informações obtidas e gravadas serão mantidas de forma confidencial, ou seja, apenas a Pesquisadora terá acesso aos dados. As gravações também podem ser usadas em publicações da área de educação sobre o assunto pesquisado, porém a identidade dos participantes não será revelada de forma alguma. Os participantes têm o direito de acesso aos próprios dados.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua autoestima e a seu prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Esta pesquisa trata-se de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e será desenvolvida pela mestrandia Simone Moreira dos Santos, sob orientação da professora Dr. Maria Inês Côrte Vitória.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com a pesquisadora.

2. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e responderei a uma entrevista que será gravada e realizada em local privativo, não sendo obrigado(a) a responder todas as questões, podendo interrompê-la quando desejar.
4. Estou ciente de que os dados da entrevista poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos, apresentações em eventos de Educação em geral.
5. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
6. Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.
7. Minha participação na realização desta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim quanto para a instituição onde atuo como docente e nem mesmo para a instituição onde estudo. Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, _____ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido(a) de todos os aspectos constantes neste termo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2011.

Simone Moreira dos Santos*

Assinatura do Participante

Prof.^a Dr. Maria Inês Côrte Vitória

Pesquisadora: Simone Moreira dos Santos – (51) 8154-0747 simone.moreira@acad.pucrs.br

Orientadora: Dr. Maria Inês Côrte Vitória – (51) 3320-3620 – R: 8236 – mvitoria@pucrs.br

Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS – (51) 3320-3345 – cep@pucrs.br

* Mestranda em Educação pela PUCRS.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Inicialmente, a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa e pediu autorização para gravar a entrevista. Em seguida, solicitou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, questionando os entrevistados se tinham alguma dúvida. Após, solicitou a assinatura do Termo, sendo que uma via ficou com o entrevistado e a outra com a pesquisadora.

1) Como se deu sua trajetória como docente na educação a distância? O que foi mais difícil no início dessa trajetória e/ou quais os desafios enfrentados?

2) Como se deu a construção desse professor de EaD que você é hoje? (de forma autônoma, participação em formações, temas abordados/estudados). Tem participado ou buscado outras formações nesta área?

3) Como professor de EaD, o que mais lhe instiga em relação ao ensino a distância?

4) Quais saberes você mobiliza ao exercer sua docência mediada pela tecnologia na EaD? Esses saberes (todos) podem estar atrelados à modalidade presencial? Por quê?

5) Na sua opinião, que conhecimentos ou saberes prévios são necessários em uma prática mediada pela tecnologia e que promova a construção de conhecimentos na EaD?

6) No seu entendimento, qual o papel de um professor que atua na modalidade a distância? O que ele deve ter presente na sua prática?

7) O que contempla o planejamento da sua aula a distância?

8) De que forma você acompanha o processo de aprendizagem de seus alunos na EaD? Como você percebe que estão aprendendo? Quais os recursos utilizados para isso?

9) O que você já estudou sobre a EaD? Que fontes alimentam sua prática? Quais são os saberes que você gostaria de desenvolver/construir para aprimorar a sua prática docente na EaD?

10) Como você percebe a inserção e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC na EaD?

11) Que relações você pode estabelecer entre as TIC e/ou os recursos oferecidos pela EaD com a sua prática docente nesta modalidade de ensino?

12) Se você fosse convidado a planejar uma formação continuada para os docentes que irão iniciar sua prática na EaD, o que você proporia em termos de formação (temas, conteúdo, processo), envolvendo os saberes que você considera mais importantes à qualificação da ação docente?

ANEXOS

ANEXO A – ANÁLISE DO PROJETO DE PESQUISA PELA COMISSÃO CIENTÍFICA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED – PUCRS

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO
GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

COMISSÃO CIENTÍFICA

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 20/2010

Título do Projeto:

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador(es):

SIMONE MOREIRA DOS SANTOS
ORIENT: DRA. MARIA INÊS CÔRTE VITÓRIA

O projeto de Mestrado atende aos requisitos necessários, tendo as suficientes especificações teórico-metodológicas.

A fundamentação teórica é consistente, a metodologia qualitativa está bem especificada e apresenta roteiro de entrevista, cronograma e orçamento. A pesquisa será realizada em uma Instituição de Ensino Superior, que se manifestou favoravelmente, por meio de aceite (em anexo), Destaca-se, ainda, que os aspectos éticos estão resguardados.

Não vemos necessidade de enviar ao Comitê de Ética.

O projeto está **aprovado** pela Comissão Científica da Faculdade de Educação.

Aprovado, em 08/12/2010.



Profª Nadja Hermann
Coordenadora da Comissão Científica