

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANE DO ROCIO ALBERTI COMPARIN

CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO

CURITIBA
2013

ELIANE DO ROCIO ALBERTI COMPARIN

CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu

Co-orientadora: Profa. Dra. Noela Invernizzi

CURITIBA
2013

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não deixar perder a persistência em concretizar este estudo.

A minha orientadora Professora Dr.^a Claudia Barcelos de Moura Abreu e a co-orientadora Professora Dr.^a Noela Invernizzi pelas preciosas contribuições, paciência e dedicação durante a construção desta tese.

Aos componentes da Banca Examinadora Professora Dr.^a Gláucia da Silva Brito, Professora Dr.^a Lucila Pesce, Professora Dr.^a Dulce Márcia Cruz, Professora Dr.^a Rose Meri Trojan pelos comentários e sugestões para a concretização deste trabalho.

Ao Instituto Federal pela abertura do espaço para a realização da presente.

Ao meu trabalho, por proporcionar-me o afastamento necessário para a realização da pesquisa.

Ao meu esposo Leonardo Comparin por entender com paciência o quanto foi importante para mim esta trajetória.

Ao meu filho Felipe Alberti Comparin agradeço pelo seu carinho, pelo seu amor e, apesar de tão tenra idade, pela sua compreensão em relação ao tempo que despendi na elaboração desta pesquisa e deixei de compartilhar com você os momentos de brincadeiras, de risadas, de alegrias, de meiguices de criança, com certeza, os momentos mais importantes da minha vida. Perdoe-me por isso. Mamãe te ama muito.

Aos meus pais Reni Alberti e Marli Alberti, que apesar da pouca escolaridade que possuem e das mínimas condições financeiras, sempre me apoiaram para que eu desenvolvesse o gosto pelo estudo. Quero agradecer também as minhas irmãs Marili e Luciane pelo incentivo constante.

A todos aqueles que interagindo direta ou indiretamente, tornaram possível a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta tese analisa o trabalho docente no Ensino Superior na Educação a Distância (EaD), com o objetivo de investigar como se desenvolve esse trabalho, o qual é mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Inicialmente, foram revisadas as contribuições teóricas de diferentes autores sobre a concepção e a constituição da EaD e as políticas públicas para essa modalidade no Brasil, a partir da Lei nº 9.394/1996. Com base na literatura especializada, apresenta-se apontamentos divergentes dos pesquisadores que, ora entendem o trabalho docente realizado na EaD como sinônimo de intensificação e precarização, ora como inovação pedagógica, associada à incorporação das tecnologias de informação e comunicação. Para entender esse processo, faz-se um estudo de caso, no âmbito de uma abordagem qualitativa, para analisar como se desenvolve o trabalho dos docentes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública de um Instituto Federal (IF) do país. Tal estudo se efetivou por meio do levantamento de documentos, entrevistas com a coordenação de curso, aplicação de questionários semiestruturados aos professores, análise das aulas por teleconferências, do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e dos materiais impressos do curso. Os resultados da pesquisa realizada mostram que, na EaD, não é possível constatar a hegemonia de um formato único para a docência e, no estudo de caso, o processo de trabalho dos docentes, mesmo sendo desenvolvido com base em alguns dos princípios tayloristas/fordistas e toyotista de gestão, ora tensiona para a tendência da precarização, dada as condições estruturais de trabalho e ora para o da inovação pedagógica a partir da mediação do processo educativo pelas tecnologias de informação e comunicação. Verificou-se, ao longo da pesquisa, que essa polarização tem provocado mudanças substantivas nas relações de trabalho e, conseqüentemente, uma ressignificação no papel dos docentes.

Palavras-chave: Trabalho coletivo. Precarização. Inovação.

ABSTRACT

Analyze this thesis work teaching in higher Education in Distance learning, in order to investigate how to develop that work which is mediated by the information and communication technology. Initially, the contributions were revised theory of different authors on the design and construction of Education in Distance and public policies for this type in Brazil, from law n. 9.394/1996. Based specialized literature, presents up points of divergent that researchers, onp understand the work performed in teaching as a synonym for renewal Education in Distance and failing, xxx as educational innovation, associated with incorporation of information technology and communication. To understand that process makes up a case study in the context of a qualitative approach to examine how to develop the work of teachers of Course Top Technology in Public Management of a Federal Institute of country. Tal study became effective through the list of documents, interviews with the coordination of course, semi-structured questionnaires application of teachers, school for analysis of conference call, virtual environment course and printed materials course. The results show that pesquisa held Education in Distance, can not establish hegemony of a single format for teachingand, in case study, the process of working teachers even being developed based on any of the principles taylorist/fordista and toyotist of management, xxx tenses for the trend casualization given conditions and structural work for the xxx educational innovation from the mediation of information technology and communication. Checked up, along the research that this has caused bias substantive changes in labour relations and therefore a reinterpretation role of teachers in.

Keywords: Collective work. Precariousness. Innovation.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFOP – Centro de Formação Continuada de Professores

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de jovens e adultos

IES – Instituição de Ensino Superior

IFTES – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IPES – Instituição pública de Ensino Superior

ISEs – Institutos Superiores de educação

LED – Laboratório de Ensino a Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Sem Terra

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEP – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO E GRAU ACADÊMICO	40
GRÁFICO 2 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO.....	40
GRÁFICO 3 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA) BRASIL – 2001-2010.....	41
GRÁFICO 4 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA (PÚBLICA E PRIVADA) – BRASIL – 2001-2010	43
GRÁFICO 5 – EVOLUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE MATRÍCULAS (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA) POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA – BRASIL – 2002-2010.....	43
GRÁFICO 6 – DISPERSÃO DA IDADE DOS ALUNOS MATRICULADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2010 ..	44

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 – PRINCIPAIS MOMENTOS DO DESENVOLVIMENTO DA EAD – CINCO GERAÇÕES.....	35
QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS, FUNÇÃO E LÓCUS DE TRABALHO.....	124
QUADRO 3 – PROFESSORES CONFERENCISTAS – FORMAÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA	126
QUADRO 4 – PROFESSOR WEB - FORMAÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA .	150
QUADRO 5 – A FIGURA DO TUTOR, SEU LUGAR DE ATUAÇÃO E FUNÇÃO...	163
QUADRO 6 – ATRIBUIÇÕES: TUTORES CONCEITUAIS	166
QUADRO 7 – PROFESSOR-TUTOR CONCEITUAL A DISTÂNCIA – FORMAÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA.....	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	19
1.1 COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA DA EAD NA CONTEMPORANEIDADE .	18
1.2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EAD	33
1.3 A EAD NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO ATUAL	40
1.4 EAD E SUAS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS	56
1.4.1 Atores para o processo de EaD	58
1.4.2 Dispositivos midiáticos para o processo de EaD na contemporaneidade	62
1.4.2.1 Material didático impresso.....	64
1.4.2.2 Videoconferência.....	65
1.4.2.3 Teleconferência.....	65
1.4.3 Recursos digitais	66
1.4.3.1 Chat.....	66
1.4.3.2 Correio eletrônico	67
1.4.3.3 Fórum.....	67
1.4.3.4 <i>Blog</i>	67
1.4.3.5 Redes Sociais.....	67
1.4.3.6 YouTube.....	67
1.4.3.7 Mobile Learnig.....	68
1.4.4 Estrutura física.....	68
2 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA EAD	70
2.1 A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE.....	70
2.2 TRABALHO DOCENTE NA EAD: O CAMINHO DA PRECARIZAÇÃO.....	77
2.3 TRABALHO DOCENTE NA EAD: NA DIREÇÃO DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS	92
3 TRABALHO DO DOCENTE NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL COMO CAMPO PARA ANÁLISE	105

3.1 SURGIMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFETS.....	107
3.2 CONSTITUIÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA DO IF	109
3.3 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA A DISTÂNCIA DO IF	113
3.3.1 Recursos tecnológicos	113
3.3.2 Infraestrutura do IF/EaD	117
3.3.3 Recursos humanos para a realização do curso	119
3.3.4 Processo de ensino e aprendizagem	119
3.3.5 Avaliação do processo de ensino e aprendizagem	121
4 O DESENHO DO TRABALHO DOCENTE NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA E A PERCEPÇÃO QUE OS DOCENTES APRESENTAM DESSE TRABALHO	123
4.1 O TRABALHO DO PROFESSOR CONFERENCISTA	125
4.2 O TRABALHO DO PROFESSOR <i>WEB</i>	149
4.3 O TRABALHO DOS TUTORES	160
4.3.1 O fórum de discussão como ferramenta de trabalho docente na EaD	160
5 TENSÕES E CONVERGÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA DO IF EM ANÁLISE	182
5.1 TRABALHO DOCENTE E TECNOLOGIA.....	181
5.2 IDENTIDADE DO DOCENTE DE EAD.....	188
5.3 A TENSÃO ENTRE PRECARIZAÇÃO E TENSÃO PEDAGÓGICA.....	193
6 CONCLUSÕES	199
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICES	211

INTRODUÇÃO

A presente tese propõe analisar o trabalho docente no Ensino Superior na Educação a Distância (EaD) a partir de um estudo de caso. A pesquisa dialoga com estudos e análises realizados por diversos pesquisadores como Belloni (2001, 2002, 2008), Fidalgo (2007 e 2008), Lapa e Preto (2010), Mill (2007, 2008, 2010), Brzezinski (2008), Cruz (2001, 2008, 2010), Barreto (2004, 2010, 2012) e outros, sobre o trabalho docente na EaD sob diversas concepções teóricas e ideológicas, os quais tendem a apresentar resultados polarizados sobre como se processa esse trabalho mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

O que se observa na literatura mais recente sobre o trabalho docente na EaD, a partir de fontes como, por exemplo o Portal de Periódicos da Capes e a Biblioteca Digital de Domínio Público do MEC, entre outras, é a presença de várias experiências em que os autores apontam tendências discrepantes para essa modalidade, sendo, ora vista como sinônimo de intensificação, precarização e desvalorização do trabalho docente, ora como possibilidade de mudança no papel do professor, de inovação pedagógica por conta do uso das tecnologias, assim como de acesso à educação, qualificação e aperfeiçoamento profissional para muitas pessoas, em diferentes tempos e espaços.

De um lado, parte da literatura enfatiza o trabalho docente sob a ótica da precarização. Mill (2008), Fidalgo (2007), Belloni (2002), Lapa e Preto (2010), entre outros, consideram que o trabalho docente tem sido, nesses últimos anos, marcado por condições perversas, que vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente na EaD em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação ofertada pelos cursos, as transformações no trabalho docente decorrentes do uso instrumental das tecnologias no processo pedagógico e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos docentes na EaD são as principais questões discutidas pelos críticos da área, que argumentam que esses fatores vêm acarretando impactos negativos na qualidade da educação em nosso país, em grande medida como em decorrência da fragilidade de políticas públicas educacionais efetivas para essa modalidade de ensino. Para completar o quadro, no que diz respeito às condições de trabalho, salários e carreira, argumentam que não

há política para seu enfrentamento e superação, ou seja, regulamentação específica para os docentes que trabalham com a EaD.

Em contraponto, encontramos contribuições de autores como Silva (2006), Schlosser (2010), Cruz (2001, 2008 e 2010), Bernardino (2011), entre outros, que discutem o trabalho docente na EaD e seus desdobramentos como inovação pedagógica no fazer docente, possibilidade de interação digital e de formação inicial e aperfeiçoamento profissional para além do caráter instrumental¹.

De acordo com os autores, notam-se, nesses últimos anos de experiências em EaD, muitos avanços e inúmeras propostas, especialmente com o surgimento da telemática e da área de informática, que proporcionam diferentes formas de interação a distância. Essas tecnologias, integradas aos outros recursos já utilizados na EaD, permitem uma nova configuração de ensino para as pessoas que, por algum motivo, não podem frequentar o ensino regular.

Abre-se, assim, um novo cenário de trabalho docente, que coloca como pano de fundo para discussão as transformações ocorridas nas relações de trabalho devido à incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo pedagógico.

Ao analisar essa polarização na literatura evidencia-se que os autores consultados, que enfatizam os aspectos referentes a precarização do trabalho docente, não descartam as possibilidades de inovação no fazer docente por meio das TIC. No entanto, a ênfase dada nas suas produções, refere-se às condições de trabalho, carreira e valorização dos docentes na EaD. Essa mesma situação, é notória na literatura que trata dos aspectos inovadores no trabalho docente por conta do uso e da mediação pelas TIC.

Essa tese foi motivada por essa discussão polarizada na literatura ao tempo em que se intensifica a implantação de cursos superiores a distância nas instituições públicas e pela minha própria experiência como tutora durante cinco anos e como professora há três anos em cursos a distância.

¹ Para efeitos da análise aqui empreendida, toma-se Silva para a compreensão sobre: "O caráter instrumental da educação se mostra no imperativo de formação pretensamente capaz de atender às mudanças na produção e no trabalho. Isso evidencia o modo como a dominação e o controle se colocam no quadro da atual sociedade tecnológica. Ao fetichismo tecnológico sucumbem não apenas os indivíduos a ele propensos. As tendências em torno da formação humana administrada, a educação pela organização escolar fundamentada no domínio da técnica e da tecnologia, reportam a formação escolar à condição de mercadoria, uma vez assumido o mercado como paradigma. A formação para o progresso se mantém como antifomação" (2001, p. 11-12).

Comecei pesquisando a temática na dissertação de mestrado intitulada “Política de formação de professores mediada pelas tecnologias de informação e comunicação: análise do programa especial de capacitação para docência no estado do Paraná”. Nesse trabalho, abordei a implantação de um programa de capacitação em nível superior para professores em efetivo exercício de docência na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de EaD. Tal programa – ofertado por uma faculdade municipal, em parceria com um instituto/empresa privado, foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, como uma alternativa que pudesse levar à formação de docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em nível superior. Essa formação dos alunos, caracterizada pela precarização e esvaziamento dos conteúdos, ofertada pelo programa especial de capacitação a distância, me instigou a buscar outro campo empírico, de preferência uma instituição pública que ofertasse um curso superior nessa modalidade, no intuito de investigar se essa precarização também apareceria como aspecto central no processo pedagógico e, especialmente, no trabalho dos docentes, na medida em que a tendência predominante apontada em boa parte da literatura seja essa: a de tratar o trabalho docente na EaD como expressão de intensificação e precarização.

Com o foco nas recentes políticas públicas educacionais, percebe-se que, nesse momento, se faz necessária uma análise do trabalho dos docentes que atuam no Ensino Superior na EaD, que teve o seu processo de reconhecimento no âmbito da educação formal no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 –, que, por sua vez, passou a exigir uma definição de políticas e estratégias para sua implementação e consolidação nas mais diversas instituições de Ensino Superior (IES) do país. De acordo com o Decreto n. 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, essa modalidade de ensino é definida como:

Art. 1.º (...) modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, MEC, 2005, p.1).

Nessa direção, a EaD constitui-se como uma possibilidade de mudança de concepção de educação em relação ao ensino convencional, uma vez que a viabilização implica o uso de diferentes recursos tecnológicos de forma integrada. Nas palavras de Barreto, as TIC tem se apresentado a partir de diferentes enfoques:

(...) que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas (2004, 1183).

As políticas educacionais implementadas no Brasil nos anos de 1990 e as suas regulamentações posteriores tiveram um forte impacto na educação superior, provocando mudanças significativas no que concerne ao sistema de avaliação, expansão, privatização, diversificação e diferenciação institucional e, conseqüentemente, na EaD e no trabalho do professor desenvolvido nessa modalidade de ensino.

Em decorrência da legislação complementar para a EaD e da incorporação das TIC no processo de trabalho, o papel do professor do Ensino Superior, nessa modalidade, tem sofrido uma ressignificação profissional, principalmente no que se refere a sua atuação como mediador do conhecimento científico e responsável pela formação humana.

Assim, toma-se para análise o trabalho docente desenvolvido em um Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade de EaD de um Instituto Federal do Brasil, a partir das questões relacionadas a seguir, que nortearam a elaboração dessa pesquisa.

- Quais são as funções docentes no modelo estudado e como suas características em termos de trabalho (carreira, tempo, formação etc.) vão repercutir na docência mediada pelas tecnologias de informação e comunicação?
- Mantém o trabalho docente como eixo articulador de todo o processo pedagógico no Curso de Gestão Pública do IF na modalidade de EaD, ou apenas constitui-se como um elemento secundário diante da introdução das TIC no processo educativo?
- O uso intensificado das tecnologias pelos docentes no curso será um dos fatores determinantes para a garantia da mediação e a interação entre os alunos e os docentes durante o processo educativo?

- Como o docente percebe a sua atuação e a sua identidade na modalidade de EaD?

Com o objetivo de contribuir para a produção de pesquisas voltadas para área de EaD de modo geral e, principalmente, aos estudos sobre o processo de trabalho dos docentes nessa modalidade, estabelecem-se categorias de análise – trabalho docente, formação docente e mediação pelas tecnologias – que permitem investigar, como se desenvolve esse trabalho que utiliza como forma de mediação do processo educativo os recursos tecnológicos. Por mediação, entende Belloni “a concepção, a fabricação e o uso pedagógico de materiais multimídia” (2002, p. 123). Essa afirmação pode ser complementada com os apontamentos de Cruz: “Mediatizar implica em estabelecer estratégias de uso dos materiais didáticos e selecionar os meios e metodologia de ensino mais adequados para que o processo educacional aconteça através das tecnologias de informação e comunicação”. Nesse sentido, a mediação pedagógica na EaD seria um processo de comunicação “(...) que visa a aprendizagem e que acontece nas etapas de produção de materiais educativos para o estudo a distância como o que ocorre durante a troca de mensagens entre os agentes conforme os cursos vão sendo ministrados” (2010, p. 335). Portanto, essa mediação está atrelada não só ao uso dos materiais didáticos, mas, também à adequação do conteúdo, aos métodos de ensino e às formas de avaliação, à linguagem das tecnologias de informação e comunicação.

A partir dos apontamentos, do objeto de estudo e das categorias de análise, adotam-se os procedimentos metodológicos de natureza qualitativa: análise bibliográfica e documental, observação, entrevista e aplicação de questionário. Na visão de Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa bibliográfica é “uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”. Para a autora, a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é possibilitar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem da temática em estudo: “(...) o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

A pesquisa bibliográfica forneceu elementos teóricos para moldar a concepção em relação ao trabalho docente na modalidade de EaD no Brasil e,

consequentemente, as contradições presentes nesse trabalho no Ensino Superior brasileiro imposto pelas políticas públicas nos últimos anos.

A pesquisa documental foi de extrema importância, uma vez que, a partir das informações encontradas nos documentos fornecidos pela instituição, ocorreu a possibilidade de reunir e analisar uma quantidade considerável de dados que sustentam e comprovam como se desenvolve o trabalho docente no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública a distância.

A pesquisa de campo pode ser considerada como uma etapa que é realizada após o estudo bibliográfico, a fim de que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é, nesse momento, que se definem os objetivos da pesquisa, as hipóteses, a forma de coleta de dados, o tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados (MARCONI; LAKATOS, 1996).

A escolha pelo campo de pesquisa justifica-se por tratar-se de uma instituição pública que, recentemente, vem ofertando um curso em nível superior na modalidade de EaD para gestores públicos em efetivo exercício. Portanto, escolheu-se um espaço educacional que não se enquadra com a mercantilização do ensino, mas, sim, com a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade.

A pesquisa de campo recorreu a diversas técnicas para a coleta de dados. Primeiramente se fez um levantamento de dados e informações relevantes, dispostos nos materiais impressos, tais como o projeto político-pedagógico, o material didático para o aluno e os informativos do Instituto Federal (IF).

Posteriormente, procedeu-se à aplicação de questionários semiestruturados para os 21 professores conferencistas, 21 professores *web* e 21 professores-tutores conceituais a distância do curso das turmas 2, bem como a realização de entrevistas a partir de um roteiro com questões semiestruturadas com o coordenador do curso. Ademais, foram realizadas observações das aulas por teleconferências e a análise do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que se mostraram essenciais para a realização dessa pesquisa.

Assim, acredita-se que a relevância desse trabalho para a Educação é apresentar à sociedade a EaD como uma importante ferramenta para elevar o nível educacional e, ao mesmo tempo, qualificação profissional, para além da formação de professores como temos observado na produção bibliográfica nas últimas décadas. Ou seja, a adesão pela EaD por um outro público, nesse caso, a de gestores públicos em efetivo exercício.

Nesse sentido, parte-se da hipótese que o trabalho dos docentes no curso em análise, mesmo sendo desenvolvido com base em alguns dos princípios tayloristas/fordistas e toyotista de gestão, ora tensiona para a tendência da precarização, dada as condições estruturais de trabalho e ora para o da inovação pedagógica a partir da mediação do processo educativo pelas tecnologias de informação e comunicação. O que tem provocado mudanças substantivas nas relações de trabalho e, conseqüentemente, uma ressignificação no papel dos docentes.

Para melhor compreensão, o presente trabalho foi organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, procurou-se situar como a EaD consolidou-se e como é compreendida na conjuntura atual. Para tanto, foram revisadas as contribuições teóricas de diferentes autores sobre a concepção e a constituição da EaD, que guiou a análise, assim como os demais elementos que a compõem e as políticas públicas para essa modalidade no Brasil, a partir da Lei n. 9.394/1996.

No segundo capítulo buscou-se entender a natureza do trabalho docente como trabalho não material e, com base na literatura, o trabalho docente na modalidade de EaD, com o intuito de compreender as relações que estruturam o trabalho do docente no Ensino Superior e suas contradições pós-reforma educacional. Nesse capítulo, agrupam-se os autores pesquisados a partir de dois aspectos fundamentais e necessários para esse estudo: autores que fazem contundentes críticas ao trabalho docente desenvolvido em cursos na modalidade a distância; e autores que tecem contribuições significativas, que enfatizam aspectos arrojados no trabalho docente a partir das inovações tecnológicas introduzidas no processo educativo. O objetivo é estabelecer os marcos conceituais sob os quais será examinada a situação do trabalho docente na instituição em foco.

No terceiro capítulo é apresentada uma breve discussão sobre o surgimento dos institutos federais. Na sequência, analisa-se a implementação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade de EaD de um Instituto Federal do país, bem como a sua estrutura, a sua forma de organização pedagógica e administrativa e o seu público-alvo, caracterizado por profissionais que atuam em diversas áreas na administração pública, tanto da esfera municipal quanto da estadual.

Em decorrência dessas primeiras reflexões, no quarto capítulo são apresentados os resultados da pesquisa empírica realizada sobre o trabalho docente desenvolvido no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade de EaD.

O quinto capítulo evidencia todas as contradições existentes e as elaborações conceituais sobre o trabalho docente no âmbito das relações sociais desenvolvido na instituição pesquisada, objetivando explicitar os resultados encontrados.

Por fim, as considerações finais, com foco nas constatações da pesquisa e na apresentação de sugestões para a elaboração de novos trabalhos com a temática EaD.

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Com o propósito de discutir o objeto de estudo dessa tese – Concepções e Tendências do Trabalho Docente na Educação a Distância: um estudo de caso – corrobora-se com Saviani (2002), quando este afirma não ser possível compreender a história da sociedade contemporânea e a história da educação sem refletir sobre o movimento do capital. Sendo assim, optou-se, neste início de capítulo, por fazer uma breve reflexão teórica e conceitual, buscando entender as transformações ocorridas no mundo do trabalho nos últimos anos e a sua repercussão na EaD, de modo que isso permita elucidar alguns aspectos que se julgam fundamentais para a compreensão do objeto em análise na conjuntura atual. Na sequência, é apresentada a história da EaD e sua trajetória no Brasil e sua relação com a legislação para essa modalidade, bem como as suas dimensões constitutivas.

Além disso, é fundamental, a partir da revisão de literatura nesse capítulo, o questionamento sobre quais são as implicações que as tecnologias de informação e comunicação introduzidas nos processos educativos estão provocando no processo de trabalho docente na modalidade em análise.

1.1 COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA DA EAD NA CONTEMPORANEIDADE

Nas últimas décadas, a sociedade contemporânea tem passado por profundas mudanças em todas as suas instâncias: culturais, políticas, econômicas e sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, presenciou-se o crescimento da economia capitalista, a partir da consolidação e da intensificação do modelo de produção fordista, isto é, produção em larga escala para o consumo de massa. Rigidez, rotina, fragmentação e racionalização são algumas das características básicas dos processos de trabalho nesse modelo.

No plano da educação, é evidente que o modelo de produção hegemônico impactou fortemente a forma de organização e no modelo de homem que se pretendia formar. Como a lógica do modelo fordista era a produção em massa para um consumo em massa, isso, necessariamente, exigia um trabalhador especializado em uma parte da linha de produção, sem necessidade de compreensão do todo do

processo produtivo. Assim, esse modelo como consequência reforça a dualidade na educação, própria do sistema capitalista. Ou seja, uma escola diferenciada para atender a esse novo perfil de trabalhador alienado fisicamente e ideologicamente. Dito de outra forma, uma escola para os que pensam e outra para os que executam. Assim, a escola pôde ser pensada e organizada na perspectiva daquilo que conhecemos hoje como modelo tradicional de ensino, em que a disciplina, a atomização das tarefas, a submissão ao professor, e a falta de criticidade são premissas básicas. Sobre essa concepção tradicional de educação, comenta Saviani:

A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional (SAVIANI, 1989, p.7).

Essa mesma repercussão mencionada por Saviani aconteceu no âmbito da EaD, que surgiu na metade do século XX com os avanços tecnológicos, principalmente nos meios de transportes e comunicação, que permitiram que, tanto a Europa e depois outros países como o Brasil, implantassem o tradicional ensino por correspondência. Desse modo, a EaD, inicialmente, efetivou-se nos moldes tradicionais de ensino, com ênfase nos conteúdos, reforçando o processo de transmissão, assimilação e acumulação de informação/conteúdos.

De acordo com Otto Peters, especialista em EaD e reitor da Universidade Aberta de Hagen da Alemanha, na década de 1970, a EaD teve seu alicerce comparado com a produção industrial de bens e serviços, identificada pelo modelo fordista, ou seja, uma forma industrial de educação. Dentre os princípios do modelo fordista, Peters identificou três particularidades essenciais para a educação a distância: a racionalização, a divisão de trabalho e a produção de massa, como

extremamente importantes para a compreensão da EaD. Belloni, fundamentada nos estudos de Peters, afirma:

O modelo de EaD tem sido identificado com os modelos fordistas de produção industrial por apresentar as seguintes características: racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de “pacotes educacionais”, concentração e centralização da produção, burocratização [...] os aspectos negativos são: desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições (“alienados” em processos de trabalho fragmentados e estandardizados), desumanização do ensino com a mediatização e a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem (BELLONI, 2006, p.18).

Nas práticas pedagógicas fundamentadas no taylorismo/fordismo, a ênfase reside na reprodução do conhecimento, por meio de exercícios repetitivos e nas aulas expositivas. Nesse modelo, as tecnologias aparecem como ferramentas para facilitar a reprodução do conhecimento como mera repetição. O sujeito central desse processo não recai sobre o professor ou o aluno, mas, sim, sobre as TIC, sem se questionar as suas finalidades.

Desse modo, divisão, controle, centralização da produção e burocratização foram alguns dos aspectos imprescindíveis para a organização, a gestão e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

No final dos anos de 1970, o modelo fordista de produção entra em crise. Com a expansão do capitalismo e a introdução de novas tecnologias na esfera da produção e da comunicação, inicia-se a instauração de um novo regime de acumulação do capital, que, nessas circunstâncias, buscou não só uma reestruturação econômica, mas reajustes sociais e políticos. A passagem para esse novo regime de acumulação foi denominado por Harvey² como acumulação flexível, que, nas suas palavras,

(...) é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2003, p. 140).

² Harvey é um geógrafo marxista britânico. Seu livro *“Condição pós-moderna”* faz uma crítica à pós-modernidade, sob a luz do materialismo histórico, desvelando as mudanças em curso no mundo contemporâneo.

O modelo de acumulação flexível, que surgiu como resposta à crise estrutural do capital e do sistema taylorista/fordista, tem como foco a flexibilização da produção e das relações de trabalho.

Por toyotismo³ entende-se o modo de produção originário no Japão, que tem como característica principal a flexibilização da produção. O objetivo dessa flexibilização é ajustar a produção de acordo com às demandas quantitativas e qualitativas do mercado, criando-se a concepção do *Just in Time*, ou “produção justo a tempo”.

A qualidade total é outra característica desse modelo, já que a produção é de acordo com a demanda surgida; exatamente o contrário do fordismo, que tem como princípio básico a produção em larga escala e a sua estocagem.

(...) Sob o toyotismo, a eficácia do conjunto do sistema não é mais garantida pela rapidez da operação do operário individual em seu posto de trabalho, tal como no fordismo, mas pela integração ou pelo “engajamento estimulado” da equipe de trabalho com o processo de produção. O que pressupõe incrementar a manipulação por meio da supervisão e do controle operário, exercido pelos próprios operários (...). Em virtude do incentivo à competição entre os operários, cada um tende a se tornar supervisor do outro. “Somos todos chefes”, é o lema do “trabalho em equipe” no toyotismo.(...) Eis, portanto, o resultado da captura da subjetividade operária pela lógica do capital, que tende a se tornar “mais consensual, mais envolvente, mais participativa, mais manipulatória”. (...) Não é apenas o “fazer” e o “saber” que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar “pro-ativamente”, a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam (...) (ALVES, 2000, p. 53-54).

Esse modelo de produção tem ganhado espaço no cenário mundial, ocasionando, assim, uma série de transformações sociais, principalmente na classe trabalhadora. Frigotto chega a uma conclusão que condiz com essa análise:

A nova base científico-técnica, assentada sobretudo na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentem a produtividade, diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores.

³ Gounet nos conta que o toyotismo “(...) é uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para “satisfazer” a equipe que vem depois da sua cadeia. Em suma, o toyotismo elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultras-simplificado, desmotivante, embrutecedor. Afinal, chegou a hora do enriquecimento profissional, do cliente satisfeito, do controle de qualidade” (GOUNET, 1999, p. 33).

Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social. (...) A classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje, desesperadamente para manter-se empregada mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados (FRIGOTTO, 2001, p.13-14).

O modelo toyotista, como não poderia deixar de ser, também repercutiu significativamente na educação, influenciando a formulação de legislações, currículos, projetos, trabalho pedagógico e formas de gestão, principalmente com a introdução das tecnologias nos processos produtivos. Desse modo, a qualificação desse futuro trabalhador está condicionada a um conjunto de habilidades e competências, a fim de torná-lo adaptado e competitivo e com maiores chances de empregabilidade no mercado. Sobre isso, Pretti indica consequências para a educação do trabalhador:

(...) Com a crise acentuada, a partir da década de 90 abriram-se as fronteiras, globalizaram-se as ações e decisões. Foram introduzidas novas tecnologias no processo produtivo para tornar os produtos mais competitivos, mais atraentes e a custos mais baixos para o produtor. Daí a necessidade de um novo tipo de trabalhador afinado com os tempos e uma nova "visão" de empresa; da necessidade de um trabalhador capaz de trabalhar em equipe, "flexível", polivalente. (...) Este modelo industrial pós-fordista irá acrescentar uma nova característica às duas anteriores: uma alta responsabilidade do trabalhador. Daí a necessidade de se (re)pensar a formação escolar e profissional do futuro trabalhador e a necessidade imperiosa e urgente de (re)qualificar o trabalhador, em serviço, para ser competitivo e adaptado às novas demandas do mercado de trabalho. Na educação, buscar-se-ão dois caminhos:

- uma educação de massa (facilitada pela introdução de novas tecnologias de comunicação), para dar conta da (re)qualificação de um contingente expressivo de trabalhadores em curto prazo de tempo;
- um modelo mais flexível e aberto de educação acreditado como sendo mais adequado às novas exigências sociais, uma educação continuada, em serviço e ao longo da vida (PRETTI, 2001, p. 28).

Essas mudanças ocorridas na sociedade, bem como nas relações de produção e nos processos de trabalho, decorrentes do novo modelo de produção e em função da introdução de novas tecnologias, passaram a exigir um novo perfil de trabalhador e, ao mesmo tempo, um novo papel para a educação.

Tudo isso coloca, para o campo da educação, desafios imensos. E é nesse contexto que a proposta de EaD é mais condizente com a reestrutura política e econômica do Estado, tão bem ilustradas por Pretti (2001), ou seja, a necessidade de uma educação mais aberta e flexível, de modo a atender um número expressivo de pessoas que buscam formação em nível superior, bem como aperfeiçoamento

profissional em curto prazo de tempo; dito de outro modo, com melhores chances de empregabilidade.

No contexto atual, sobretudo com a presença das tecnologias na sociedade, em especial a televisão e a internet, o campo educacional, aparece

(...) como uma nova fatia de mercado extremamente promissora, na qual o avanço técnico em telecomunicações permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais. Evidentemente, o modelo neoliberal selvagem, aplicado aos países periféricos segundo receitas das agências internacionais, só vem favorecer a expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala, colocando nos mercados periféricos, a exemplo do que ocorre há muito no campo da comunicação, produtos educacionais de baixa qualidade a preços nem tão baixos. É aí que se abre o mercado da educação a distância, no qual o uso intensivo das TIC se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem (BELLONI, 2002, p. 120-121).

Na perspectiva de Belloni, a EaD apresentada converge com as proposições de Pretti, ou seja, a oferta de uma educação mais aberta e flexível, sendo creditada como mais adequada a atender às novas demandas sociais.

Com as exigências postas pelo atual sistema capitalista de produção, muitas instituições que ofertam a EaD vêm procurando se consolidar no campo educacional, de acordo com as prerrogativas postas pelo novo modelo de acumulação flexível, com uma expectativa dessa modalidade como algo rentável e promissor, na medida em que pode atender a um número expressivo de alunos, por meio das TIC.

Considerar o ensino a distância como solução para carências educacionais e/ou rejeitá-lo por qualidade insuficiente é colocar mal a questão, porque disfarça as questões mais importantes para a compreensão do fenômeno: seu caráter econômico, que determina muitas práticas, e suas características técnicas, que apontam para aquela “convergência de paradigmas”, isto é, para a *mediatização técnica dos processos educacionais*, como, aliás é sempre bom lembrar, já ocorreu com os processos de comunicação (BELLONI, 2002, p.124, grifos da autora).

Convém lembrar que o surgimento da EaD teve sua produção e a sua organização fundamentada no modelo fordista de produção, que tem como objetivo produzir em grande quantidade para suprir o consumo de massa. Muito tem se discutido sobre a EaD como um produto da sociedade industrial, comparável a outras formas industriais de produção de bens. Portanto, uma forma industrial de ensino e de aprendizagem, demarcada por princípios característicos, tais como a

racionalização, a divisão do trabalho, a gestão centralizada, a atribuição de tarefas a especialistas, o planejamento e a automatização. A EaD, pautada nesse modelo, coloca ênfase no processo de ensino, em que o material didático (impresso, virtual, entre outros) é o principal meio para que o aluno se aproprie do conhecimento, sendo o tutor, quando há, considerado como um instrutor de programas de ensino prescritos e prontos a serem cumpridos.

Porém, com os atuais requisitos do modelo de produção capitalista e da introdução na educação das tecnologias de informação e comunicação, sobretudo as interativas, essa concepção de EaD vem se modificando – antes centralizada no texto impresso e na instrução programada – e apesar de trazer alguns atributos que ainda a identificam com os princípios da sociedade industrial, vai cedendo lugar para essas novas tecnologias.

Antes da disseminação da informática, a EaD já era considerada uma realidade do sistema educacional. Os cursos por correspondência ou as aulas exibidas pela televisão já expressavam bem essa modalidade de ensino.

A EaD como alternativa de acesso à educação vem passando por grandes transformações e sua contínua modernização tenta suprir as necessidades do crescente número de alunos que buscam formação e qualificação profissional.

De acordo com Belloni (2006), a EaD surgiu com a necessidade de atender as pessoas que não tinham condições de frequentar e acompanhar o ensino presencial, sendo considerada uma alternativa de educação viável. Atualmente, a EaD é caracterizada pelo uso de diferentes tecnologias, desde o material impresso, o rádio, a televisão, até os computadores, em especial a internet como meio de comunicação. Como afirma Cruz,

Através da internet, por exemplo, ferramentas potentes, bancos de dados e espaços de aprendizagem colaborativa e individual podem ser acessados em instituições educacionais espalhadas pelo mundo. Com isso, novos modos de aprender começaram a ser criados a partir de relacionamentos virtuais dentro dos ambientes informatizados, pois a internet possibilita o acesso ao conhecimento massificado e, ao mesmo tempo, personalizado (2001, p. 13).

A incorporação e a utilização das mais diversas tecnologias disponíveis deram novo impulso para essa modalidade de ensino, colocando-a em evidência nos últimos anos. Assim, encontra-se na literatura específica Lapa e Pretto (2010), Horta e Pinto (2010), Brzezinski (2008), Cruz (2010), Valente (1993), Moran (2009) e

outros, propostas de EaD difundidas como uma alternativa de educação formal, formação continuada e de aperfeiçoamento profissional, em diversos lugares, sem as barreiras de tempo e espaço, para aqueles que, por qualquer motivo, não puderam frequentar uma instituição de ensino regular.

Para o desenvolvimento da educação à distância, é imprescindível a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, que pode ser considerada uma interface de dois componentes resultantes de uma nova perspectiva educacional, segundo Belloni (1999), por um lado, a utilização das tecnologias de produção, estocagem e transmissão de informações, por outro, o redimensionamento do papel do professor.

Historicamente, o papel do professor foi visto e postulado como um mero repassador de conhecimentos/informações. No entanto, no contexto atual, uma das questões que mais instigam nessa modalidade diz respeito ao seu papel que, diante da introdução das tecnologias de informação e comunicação, de uma nova demanda social que opta pela EaD e da necessária autonomia do aluno para estudos independentes, precisa ter a sua função bem definida.

Nesse processo, a função do docente passa a de ser de mediação, a qual se opõe à concepção pedagógica tradicional de ensino, do professor como transmissor e detentor do conhecimento.

Para Valente, uma das causas de ressignificação do papel do professor na EaD seria o uso dos computadores. Para ele, “os computadores estão propiciando uma verdadeira revolução no processo de ensino-aprendizagem” (VALENTE, 1993, p. 25). Trata-se de uma realidade irreversível, a presença do computador na educação, que modifica também o papel do professor, em que passa de repassador de informação para mediador/facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Prossegue sua afirmação esclarecendo que “a maior contribuição do computador como meio educacional advém do fato de seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino utilizados” (VALENTE, *op. cit.*, p. 25).

Portanto, o papel do professor na EaD se amplia significativamente e o conceito de aula também se altera. De acordo com Moran,

Hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço serão, cada vez, mais flexíveis. O professor continuará "dando aula", de uma forma menos informativa e mais gerenciadora, utilizando as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para alimentar continuamente os debates e pesquisas com

textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula, receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão etc. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos poderão estar motivados, se entenderem a “aula” como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento (1993, p. 1 e 2).

Por meio das TIC, especialmente a internet como ferramenta que privilegia formas de interação e comunicação entre professor e aluno a distância, exige-se por parte dos professores novos saberes e aprendizagens e novas concepções acerca da educação a distância, que envolvem diálogos constantes, mediações e interatividades para a efetiva aprendizagem. Por isso, é necessário que tanto o professor como os alunos tenham formação para o uso e o domínio das TIC como bem aponta Moran.

(...) O que muda no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas aumenta 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 mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico (1993, p. 5).

A distância geográfica e a ausência do contato face a face são características peculiares da educação a distância que definem e promovem mudanças nas formas de mediação pedagógica, visando atender às exigências presentes no processo de ensino e aprendizagem. Belloni também chama atenção para o fato da necessidade da mediação para o desenvolvimento da EaD.

Na EaD, a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação mais adequada dos suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da **mediatização** que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos (BELLONI, 2008, p. 54, grifo da autora).

Partindo do pressuposto que a EaD se desenvolve mediante o uso das TIC no processo educativo, torna-se necessário indagar e entender o conceito de tecnologia e de técnica. Em *O Capital*, Marx, distingue técnica de tecnologia e

considera a tecnologia como principal meio de acumulação. A partir de Marx, Horta e Pinto fazem essa análise:

A técnica é à base de funcionamento dos instrumentos e meios auxiliares de trabalho. A técnica, então, pode ser manual, mecânica, microeletrônica, nuclear, existindo assim uma multiplicidade de bases técnicas de funcionamento dos instrumentos de trabalho. A tecnologia, por sua vez, seria o processo de inserção dos instrumentos de trabalho, com suas respectivas bases técnicas, no âmbito das relações sociais de produção. Assim, a tecnologia é a materialização da forma em que as relações humanas de produção se organizam em um dado modo de produção. Quer dizer, cada modo de produção cria sua própria tecnologia, portanto não se pode falar de neutralidade tecnológica, porque a determinação, o fundamento da tecnologia, é eminentemente social (HORTA; PINTO, 2008, p. 32).

Em similar linha de raciocínio, Vargas também faz suas considerações sobre a técnica e a tecnologia.

A Técnica é tão antiga quanto a humanidade. Há mesmo a ideia, entre antropólogos, de que o que distinguiria os restos fossilizados de um homem dos de um homínido seria a presença, junto ao primeiro, de instrumentos por ele fabricados.(...) No mundo atual, a técnica e a tecnologia são fenômenos peculiares à maneira de estar no mundo ocidental, essencialmente preocupado em fazer uso das coisas como meros utensílios. A própria teoria não é mais uma visão contemplativa do real, mas uma previsão do conhecimento daquilo que será utilizado. Decorre disso que os homens devem se preocupar em não se tornar meros usuários ou consumidores, subordinados aos ditames da técnica. Num mundo assim estruturado, a tecnologia não seria uma aplicação neutra e não comprometida de teorias científicas mas, ao contrário, tanto ela como a ciência seriam conhecimentos comprometidos com as condições políticas e econômicas da sociedade. A tecnologia terá que ser entendida como a utilização de conhecimentos científicos para a satisfação das autênticas necessidades materiais de um povo. (...) Não há Tecnologia se não houver pesquisa tecnológica. E essa é muito semelhante à pesquisa científica (VARGAS, 1983, p.179 e 182).

Dito de outro modo, a técnica deve ser compreendida como sendo a própria atividade prática, ou seja, a inter-relação entre a teoria com a prática, enquanto aplicação de um conhecimento, ao passo que tecnologia é a possibilidade, sobretudo, de propiciar o desenvolvimento tecnológico, em que a própria ciência tornou possível. Sendo assim, a tecnologia seria o estudo científico dos materiais usados pela técnica e dos processos de construção, fabricação e organização (VARGAS, 1985).

Feenberg (1991), em sua análise sobre os impactos da tecnologia na sociedade contemporânea, assume a teoria crítica da tecnologia, se contrapondo a

qualquer tipo de determinismo, seja ele tecnológico, histórico, econômico ou cultural. Para o autor, a Ciência e a Tecnologia são entendidas como uma construção histórica e social.

É possível afirmar que a introdução das tecnologias na educação ampliaram muito a produção e distribuição do conhecimento, no entanto, visualiza-se em muitos cursos a distância, uma concepção determinista ou meramente instrumental da tecnologia. Por determinismo tecnológico, recorre-se a Lima para essa compreensão.

Determinismo Tecnológico é atualmente a teoria mais popular sobre a relação entre tecnologia e sociedade. Ela tenta explicar fenômenos sociais e históricos de acordo com um fator principal, que no caso é a tecnologia. O conceito de “determinismo tecnológico” foi criado pelo sociólogo americano Thorstein Veblen (1857-1929) e cultivado e aperfeiçoado por Robert Ezra Park, da Universidade de Chicago. Em 1940, Park declarou que os dispositivos tecnológicos estavam modificando a estrutura e as funções da sociedade, noção que serviu de ponto de partida para uma corrente teórica em todos os aspectos inovadora (LIMA, 2001, p. 04).

Nesse sentido, a tecnologia é vista como a solução para os problemas encontrados na educação, sendo o processo pedagógico condicionado a ela.

Em relação ao caráter instrumental da tecnologia, destaca-se Oliveira, embasado nos estudos de Feenberg.

No instrumentalismo, a tecnologia mantém seu caráter de neutralidade, porém, é o homem que assume o controle sobre ela. A tecnologia nada mais é que um artefato, um instrumento, uma entidade materializada nas mãos do homem para satisfazer suas necessidades no mundo social. Esta é a clássica visão do pensamento moderno, onde subjaz a crença no progresso contínuo, uma tendência amplamente aceita, até pouco tempo, pelo pensamento ocidental (OLIVEIRA, 2013, p. 04).

Portanto, as discussões em torno da tecnologia e suas aplicações na educação não podem se reduzir a essa crença instrumental, de neutralidade da tecnologia ou mesmo determinista, em que a sociedade tende a se adaptar à tecnologia, moldando-a inconscientemente, e não o inverso.

Nesse sentido, é preciso compreender a EaD numa perspectiva histórica, considerando as transformações científicas e tecnológicas, bem como as mudanças ocorridas no processo de acumulação capitalista e nas relações sociais de trabalho. Para tanto, é imprescindível compreender a tecnologia à luz dos princípios de

Feenberg, ou seja, o uso da tecnologia de forma interativa e crítica na educação. Gatti argumenta que a interatividade é uma das principais qualidades da EaD:

Interatividade constante, continuada, atenciosa, cuidada. Ela deve ser propiciada por diferentes meios no mesmo programa: momentos presenciais coletivos, Internet, telefone, videoconferências, telessalas, teleconferências etc. Diálogo, trocas, vivências, relatos: é o humano humanizando o tecnológico, pondo este a serviço do humano, e não vice-versa. Processos educacionais são processos de socialização, portanto a interatividade com participação igualitária é qualidade indispensável a qualquer programa de educação a distância de professores, numa perspectiva de sociedade democrática. Eles serão os profissionais mais diretamente envolvidos na preservação e na possibilidade de transformação qualitativamente superior de nossos processos civilizatórios: os formadores das novas gerações de homens e mulheres (2005, p. 144-145).

Como exemplo disso, pode-se citar a disseminação dos computadores e o uso da internet como meio de comunicação, que trouxe a possibilidade de interação entre os docentes, a instituição e o universo de alunos envolvidos no processo educativo. Feenberg, ao analisar a educação *online*, discorre sobre dois modelos de educação a distância ofertados nas academias e enaltece um segundo modelo que depende da interação humana nas redes de computadores.

Há aquelas que se opõem por princípio a qualquer mediação eletrônica da educação. Essa posição não atinge a qualidade da computadorização, mas apenas seu ritmo. Mas há também academias que apóiam um modelo de educação a distância que depende da interação humana nas redes de computadores. Nesse lado do debate, prevalece uma concepção muito diferente de modernidade. (...) O significado do computador transfere-se de uma fonte friamente racional a um meio de comunicação, um suporte para o desenvolvimento humano e para comunidade *on line*. Essa alternativa pode ser localizada no nível de *design* técnico, por exemplo, a concepção de *software* educativo e o papel de fóruns de discussão a-síncronos.(...) O modelo acadêmico de educação *on line* envolve uma instrumentalização secundária do computador muito mais complexa ao abrir-se de um novo mundo muito mais rico (FEENBERG, p.13).⁴

Na percepção de Kenski, o computador é considerado como mais um equipamento,

(...) ao lado da televisão, do rádio, do retroprojetor e de outros “recursos”, desde que se inseriu nas atividades pedagógicas nas escolas, gradualmente, passou a ser visto de maneira diferente. Com a internet, a interatividade entre computadores, o acesso irrestrito a bancos de dados localizados em qualquer lugar do mundo e a possibilidade de comunicação

⁴ Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/critport.pdf>> Acesso em: 23/06/13.

entre os usuários transformaram, ainda que de forma sutil, a maneira como os professores e todo o pessoal das escolas passaram a perceber o uso dessas máquinas e a integrá-los nos processo de ensino (2011, p. 91).

Com o avanço da educação a distância e com a criação da internet como ferramenta, surgiram aplicações na *web* com a intenção de desenvolver atividades educacionais na perspectiva de uma aprendizagem mais colaborativa. Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) surgiram com o propósito de serem esferas de interação e convivência virtual entre sujeitos envolvidos no processo educativo. Esses ambientes são softwares que permitem que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, por meio da mediação pedagógica entre professores, alunos e demais sujeitos e que se encontram em lugares diferentes. Os AVAs apresentam-se em forma de portais, bibliotecas virtuais, cursos a distância, entre outros. Referindo-se especificamente ao AVA, Behar acrescenta:

(...) AVA é um termo usado para definir uma plataforma de *software* multiusuário disponível via *web* que dá suporte a cursos presenciais e a distância, que integra ferramentas que possibilitam a interação entre os usuários, o compartilhamento de arquivos e gerenciamento de turmas. Outra sigla usada para se referir a um AVA é LMS (*learning management system*), ou seja, sistema de gestão de aprendizagem (BEHAR, 2009, p. 116).

As universidades federais do nosso país, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵, baseiam toda sua estratégia de educação a distância na plataforma Moodle – um software livre de atividades voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. O AVA Moodle (acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment") foi criado por:

(...) Martin Dougiamas (Austrália, 1970), em 1996, como um experimento sob o formato de comunidade virtual (Moodle.org). Fizeram parte dessa experiência administradores de sistema, professores, pesquisadores, designers instrucionais, desenvolvedores e programadores. A filosofia do projeto se ampara no ideal pedagógico do Construtivismo Social e na militância por programas gratuitos de código aberto. A filosofia do Construtivismo Social baseia-se na interação, na conversação e na experiência, por isso o Moodle apresenta diversas ferramentas que estimulam e possibilitam a interação entre os estudantes e entre estes e os

⁵ A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (UAB, disponível em 23 de junho de 2013, Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br>).

professores como, por exemplo, a criação de comunidades, os blogs, os Wikis e os fóruns (BATISTA, *et al*, 2011, p. 3-4).

Nesse sentido, o Moodle apresenta uma variedade de ferramentas que podem ser selecionadas pelo professor de acordo com seus objetivos. Dessa maneira, é possível conceber cursos que utilizem *chats*, fóruns, blogs, questionários, hipertextos, materiais de quaisquer tipos de arquivos, dentre outras funções.

A forma e a opção pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) vai depender da proposta pedagógica do curso, tendo em vista a criação de alternativas capazes de romper barreiras de espaço e de tempo, bem como suprir demandas reprimidas pela sociedade.

Na EaD, o AVA é o espaço que organiza os recursos e ferramentas para acesso aos cursos e permite a interação com os conteúdos, realização de atividades de aprendizagem, interação com o professor e colegas, entre outras. O que caracteriza um AVA é um conjunto de instruções operacionalizadas/executadas por um computador, direcionado para a construção do processo de ensino e aprendizagem. Quando depende de conexão da internet, o AVA é referido como *on-line* e quando independe é chamado de *off-line*.

A disseminação das tecnologias de informação e comunicação e o uso da internet na EaD como uma rede de computadores interligadas, que possibilita o acesso a informações sobre e em qualquer lugar do mundo, aliada à crescente necessidade de formação ao longo da vida, vêm provocando um crescimento acelerado da *EaD*, acrescentando novos desafios e perspectivas a essa modalidade educacional, ou seja, tornando o processo educativo mais complexo e, ao mesmo tempo, interativo.

A análise realizada mais adiante irar revelar uma ampliação da oferta de cursos a distância ao longo da história e muito em decorrência das políticas públicas educacionais em nosso país, o objeto em análise. No entanto, essa modalidade ainda sofre com uma regulamentação deficiente, com incipiente definição de critérios de qualidade e fragilização de mecanismos de regulação e controle por parte do Ministério da Educação (MEC), o que vem impactando no seu desenvolvimento em muitas instituições de ensino. Tanto é que, após a aprovação da LDB, em 1996, a regulamentação da EaD só passou a se consolidar, de fato, a partir do ano de 2005.

Buscou-se aqui explicitar a contextualização histórica da EaD, seus conceitos e suas características como um novo formato de educação. Em seguida,

as políticas públicas definidas para essa modalidade, especificamente a partir da reforma educacional iniciada nos anos de 1990 no Brasil.

Em razão disso, será realizada, a seguir, uma reflexão sobre o panorama da história da EaD, as políticas públicas que a regulamentam no país e os principais elementos que a compõem, como forma de subsidiar a investigação empírica sobre o trabalho docente na modalidade de EaD no curso superior do IF.

1.2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EAD

No bojo das relações sociais capitalistas, as mudanças evidenciadas na esfera educacional, especialmente no que se refere ao campo das práticas docentes, na modalidade em questão, são oriundas do modo como a sociedade contemporânea se configura atualmente, na medida em que esta influencia as formas de organização e gestão na educação.

Assim, a EaD é compreendida como expressão da incorporação e da mediação das novas tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas. Conforme afirma Belloni, a EaD é entendida *“como parte de um processo de inovação educacional mais amplo, que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais”* (BELLONI, 2002, p. 123, grifo da autora).

Atualmente, presencia-se uma fase de expansão e consolidação da EaD em nosso país, principalmente no Ensino Superior, expressa pela crescente demanda de profissionais para o mundo do trabalho e pela regulamentação de políticas educacionais que ampliam a ofertas de vagas nesse nível de ensino. Convém lembrar que essa modalidade apresenta uma nova configuração de educação, vivenciada por novas práticas pedagógicas, resultando em uma diferenciação no processo de ensino e de aprendizagem em relação à educação presencial, já que a mediação pelas TIC é uma pré-condição para o seu desenvolvimento.

Tendo isso como base, será feita uma breve análise histórica da EaD, com o propósito de fornecer uma visão geral, a fim de compreender como essa modalidade de ensino se desenvolve e como é entendida pela sociedade. Mais que isso, identificar propostas e modelos de formação a distância, para que se possa

visualizar e entender seus impactos na sociedade e como se processa o trabalho docente.

A EaD é reflexo das possibilidades que as TIC trouxeram à atual era da informação, iniciada em meados da década de 1970, a partir do surgimento da informática. É importante ressaltar que a origem da EaD é bem longínqua e inicia muito antes da revolução tecnológica. Estudiosos da área como Moore (2007), Moran (2002), Saraiva (1996), Peters (2001), *et al*, apresentam marcos diversos para o nascimento dessa modalidade de ensino. Na percepção de vários autores, o berço da EaD remete ao século XV. Outros, como Saraiva, ressaltam que as origens dessa modalidade de ensino vêm desde a Antiguidade, marcada pelo envio de correspondências.

Inicialmente na Grécia e, depois, em Roma, existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. Às cartas comunicando informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente, destinavam-se à instrução (SARAIVA, 2006, p. 18).

Comenta ainda a autora que, o início da EaD se deu por meio da publicação de um anúncio sobre um curso de taquigrafia na *Gazeta de Boston*, em 20 de março de 1728: "Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston" (SARAIVA, *op. cit.*, p. 18).

Apontamentos na literatura indicam que ações institucionalizadas de EaD iniciam-se em meados do século XIX, a partir da criação das primeiras escolas por correspondência, destinadas ao ensino de línguas, a cursos de contabilidade ou de extensão universitária, em países como Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Suécia (SARAIVA, 1996).

Os avanços tecnológicos, proporcionados tanto pela correspondência, como pelo rádio e pela TV, possibilitaram a expansão da EaD pelo mundo. Esse novo formato de educação, possibilitado pelas tecnologias, vem mudar as relações de ensino e de aprendizagem, ou seja, o professor deixa de ser o único elo entre o aluno e o conhecimento. Historicamente, a EaD foi percebida pela sociedade e por diversos pesquisadores como a solução para a população economicamente

desfavorecida ou àquela parcela excluída do sistema educacional formal, como podemos perceber nas palavras de Lessa:

Não é à toa que todos defendem ser a EaD a mais democrática das modalidades educacionais, uma vez que elimina, por meio da tecnologia da comunicação e informação, a maioria dos tradicionais empecilhos à conquista do conhecimento, como isolamento ou distanciamento geográfico dos grandes centros de ensino e aprendizagem, existência de áreas desprovidas de boas oportunidades educacionais, alguns custos adicionais (deslocamento), insuficiente número de vagas, incompatibilidade de horários e impossibilidade de conciliar trabalho e estudo (LESSA, 2010, p. 4).

Como se vê, uma das principais preocupações com o desenvolvimento da EaD é a possibilidade de garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação.

A EaD apresenta evoluções ao longo do seu percurso. De acordo com Moore e Kearsley (2007), os principais momentos de seu desenvolvimento podem ser sinalizados em cinco gerações:

QUADRO 1 – PRINCIPAIS MOMENTOS DO DESENVOLVIMENTO DA EAD – CINCO GERAÇÕES

1ª GERAÇÃO	2ª GERAÇÃO	3ª GERAÇÃO	4ª GERAÇÃO	5ª GERAÇÃO
Século XIX	Início do século XX	Década de 1960	Anos de 1980	A partir dos anos de 1980
Correspondência	Transmissão por rádio e TV	Universidades Abertas	Teleconferência	Internet/ <i>web</i>
Uso de materiais impressos	Uso do rádio, TV, vídeo cassete e fitas VHS.	Uso do telefone, rádio, televisão, vídeo cassete, fitas VHS e materiais impressos.	Uso da teleconferência interativa (som e imagem)	Uso da internet, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), vídeos, animações, ambientes 3D, redes sociais, fórum, e-mail e <i>chat</i> .

FONTE: ADAPTADO DE MOORE E KEARSLEY (2007).

Em relação ao Brasil, diversas são as iniciativas que se propõem a desenvolver a educação a distância, em diversos níveis de ensino. Aqui, serão exemplificadas, em linhas gerais, algumas dessas iniciativas.

No país, a EaD teve seu início marcado pela incorporação e pela disseminação dos meios de comunicação na sociedade. As primeiras experiências nessa modalidade se caracterizaram por meio de cursos por correspondências, pelo rádio e, posteriormente, pela televisão.

Alguns autores consideram como marco inicial a criação, por Roquete Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com a finalidade de ampliar o acesso à educação, como o primeiro ensaio de educação a distância no Brasil. Embora, na escassa literatura sobre a história da EaD no país, o Instituto Monitor, fundado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, criado em 1941, são reconhecidos como os pioneiros nessa modalidade e mantêm-se até hoje. A partir daí, outras iniciativas surgiram, como por exemplo, a TV Educativa do Maranhão, no final da década de 1960; o Projeto Minerva; o Projeto SACI; a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura), em São Paulo, e o Telecurso 2º Grau, nos anos de 1970.

Esses programas de televisão apresentam na sua organização as características do modelo de produção fordista, como bem analisa Pretti ao discorrer sobre o fordismo e suas implicações na educação, destacando o Projeto Minerva como exemplo disso:

Na educação, este modelo, a partir da década de 70, sobretudo, durante a ditadura militar, imprimirá aos processos pedagógicos uma prática de reprodução de uma educação objetivada. Uma pedagogia tecnicista se tornará dominante nos programas implementados nacionalmente pelo Ministério da Educação e nas práticas pedagógicas. O livro didático e os programas televisivos, como o Projeto Minerva, tornar-se-ão instrumentos indispensáveis para o oferecimento de uma educação para uma massa crescente de trabalhadores, para uma aparente expansão quantitativa do ensino (PRETTI, 2001, p. 27-28).

Pode-se destacar também o Telecurso 1º Grau na década de 1980 e o Telecurso 2000 nos anos de 1990, consideradas iniciativas da Rede Globo de Televisão, com cursos ofertados até o presente momento pela Fundação Roberto Marinho.

A partir dos anos de 1990, com a disseminação das tecnologias de informação e de comunicação e a aprovação da Lei n. 9394/1996, surge, em diferentes regiões do país, a oferta de diversos programas e cursos de EaD, em

nível médio, de graduação, de extensão, cursos de aperfeiçoamento profissional e outros, que marcam o início da educação em ambientes de aprendizagem no Brasil, propiciando a interação e comunicação direta entre alunos e professores, independente da classe social.

Em nível superior, podemos citar como exemplo o Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso, que desenvolve cursos de graduação a distância no país, visando a formação de professores, desde 1995. A TV Escola também é um canal de televisão do Ministério da Educação, que surgiu em 1996 com a proposta de capacitar, aperfeiçoar e atualizar educadores da rede pública de ensino.

Nesse contexto, cabe destacar a Unirede, criada em 1999, um consórcio de instituições públicas do Brasil que, segundo o seu Termo de Adesão, tem como objetivo potencializar o acesso ao ensino público universitário, bem como contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem nas áreas de Educação, Ciência, Tecnologia, Arte e Cultura, em todos os seus níveis e modalidades praticadas nessas instituições públicas de Ensino Superior (IPES), por meio da utilização e otimização de recursos humanos, tecnológicos, materiais e de infraestrutura física.

Em 2005, é instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Ministério da Educação, em parceria com os estados, municípios e universidades públicas de Ensino Superior, para a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e de extensão universitária, por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, MEC, 2006). Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A UAB tem como objetivo ampliar o número de vagas da educação superior, promover a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério e demais profissionais da administração pública, em diversos municípios do país, através de um sistema formado por instituições públicas de Ensino Superior. Freitas, ao analisar a política de formação docente por meio da UAB, aponta que:

(...) as iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude (FREITAS, 2007, p.1214).

Sendo assim, podemos dizer que a criação da UAB apresenta certa dualidade. Se, por um lado, materializa o empenho nacional de expansão e democratização do Ensino Superior na formação de professores, principalmente por meio da EaD, por outro, como afirma Freitas, legitima a instauração de um novo formato de educação, que nem sempre condiz com uma perspectiva teórica e prática em prol da formação humana.

Em síntese, a partir da década de 1990, especialmente com a promulgação da nova LDB, os cursos e os programas de qualificação profissional na modalidade de EaD se proliferaram no Brasil, com maior incidência os voltados para a formação e a qualificação de professores, mediante a ideia de cumprir o disposto no artigo 87, parágrafo 4º, da LDB, que determina que até “o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB, 1996, p. 42). O referido parágrafo foi revogado em 30 de julho de 2003. Antes disso, contribuiu significativamente, com o aumento de adesão do número de instituições credenciadas pelo MEC, principalmente pelo setor privado, para a oferta de cursos de formação para professores.

A LDB de 1996 desencadeou o processo, mas ele só se estruturou efetivamente a partir do ano de 2000. Inicialmente conduzido pelas instituições públicas, esse processo teve, em seguida, a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado que, em pouco tempo, lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional. As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema (“todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”), como pretendia a LDB, mas se fixaram

prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar. O poder público demorou a perceber a nova tendência, tanto é que, apenas em 2005, iniciou a montagem de um marco regulatório e avaliativo, destinado a organizar o setor. Entretanto, nada fez de concreto, até o momento, para proteger a formação presencial dos professores (GIOLO, 2008, p.1212).

Do exposto, a EaD passou a ser uma alternativa considerável para a expansão da educação superior, por ser vista atualmente como uma educação aberta e flexível.

O movimento histórico da constituição da experiência em formação a distância no Brasil indica para o afinamento da institucionalização da Educação a Distância, associada às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com as demandas do modelo de produção industrial, seja ele fordista, neo-fordista ou pós-fordista. Pois, a EaD está associada a uma ideia de educação de baixo custo, capaz de atingir a grandes massas de estudantes. Se, nas décadas de 1970 e 1980, o objetivo era atingir formação mínima para a atuação nas indústrias que começavam a se instalar no Brasil (1970 – modo de produção industrial fordista e, 1980 – modo de produção industrial neo-fordista), na atual Era da Informação (modo de produção pós-fordista), no qual o modo de produção impõe a alta inovação de produtos, alta variabilidade de processo e alta responsabilidade de trabalho, a EaD/TIC é vista como a possibilidade para a formação de profissionais capazes de tomar decisões, de espírito colaborador e participativo, autocríticos, capazes de conhecer um fenômeno em processo, de lidar com novas linguagens (simbólicas), entre outras (BELLONI, 2008, p.18).

No que diz respeito à área de formação docente, os cursos na modalidade de EaD surgem com o propósito de promover a formação inicial e continuada de muitos professores, principalmente da rede pública. Na percepção da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), tais iniciativas, isoladas ou em parceria com as universidades ou institutos de educação, em sua maioria, têm como objetivo o aligeiramento e, conseqüentemente, uma proposta de educação não formativa.

(...) muitos desses cursos de formação em serviço são "de qualidade duvidosa", denunciados como verdadeiras "fábricas de diplomas" e que se apresentam "como uma forma de aligeirar e baratear a formação". Por isso, a EaD tende a ser pensada mais como uma política compensatória. "(...) dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior" (ENANFOPE, 2002, p. 27-29).

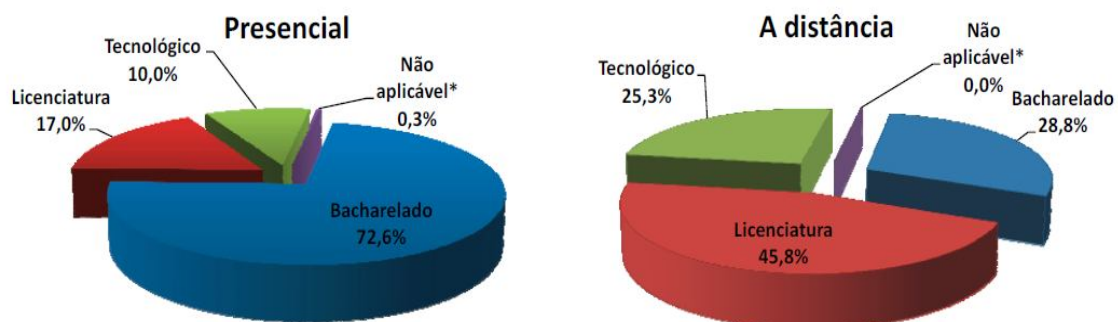
Em decorrência da expansão e das novas abordagens, despontam na bibliografia da área pesquisas sobre a EaD e as suas implicações nos processos

formativos, bem como os diferentes modos de se garantir a interação pelas TIC. Também uma legislação resultante de uma política de EaD mais notória, porém com algumas impropriedades perceptíveis em decretos, portarias, normativos. Essa questão será objeto de análise a seguir.

Ainda que não se tenha a intenção de esgotar a discussão, a rápida incursão exposta acima possibilita ter uma noção das principais questões sobre a origem e o desenvolvimento da EaD no Brasil.

1.3 A EAD NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO ATUAL

A EaD vem ganhando espaço no cenário educacional em vários países do mundo, inclusive no Brasil. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2010, o número de estudantes matriculados na modalidade de EaD, por sua vez, soma 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 matrículas em cursos tecnológicos, atingindo um total de 930.179 alunos matriculados. Observa-se, a seguir, como isso procede em termos percentuais.



* A categoria "Não aplicável" corresponde à Área Básica de Curso

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO E GRAU ACADÊMICO
 FONTE: MEC/INEP (2012)

No GRÁFICO 2, percebe-se a permanente expansão das matrículas da EaD ao longo dos anos, a qual, em 2009, atingiu 14, 1% e, em 2010, 14,6% .

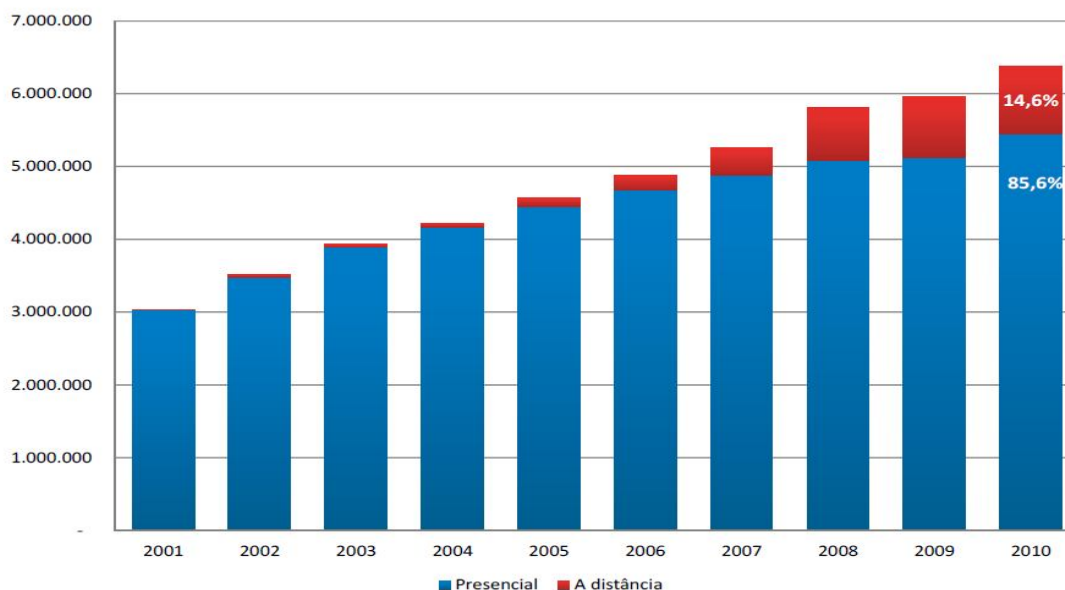


GRÁFICO 2 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO
 FONTE: MEC/INEP (2012)

Em relação a essa expansão, vários fatores podem ser atribuídos, como, por exemplo, o discurso da democratização da educação e a possibilidade de qualificação de um maior número professores em menor tempo, o que significa ampliar o atendimento com uma redução enorme de custos, a regulamentação de políticas públicas para a educação superior, novas ofertas de vagas em instituições públicas e privadas, o aumento da demanda por profissionais qualificados para o mercado de trabalho, a criação de programas e a possibilidade de financiamentos de estudos por parte do governo federal, o surgimento dos institutos federais de educação (IFs) com a oferta de cursos superiores a distância, de curta duração e de caráter profissionalizante, denominados de tecnólogos, entre outros.

(...) ilustra a expansão das matrículas considerando as modalidades de ensino: presencial e a distância. As colunas representativas da evolução do número das matrículas presenciais e a distância reportam ao eixo principal, e as linhas de evolução das matrículas a distância para os setores público e privado associam-se ao eixo secundário. Pode-se observar uma significativa expansão das matrículas a distância no período de 2005 a 2009, com ritmo ligeiramente inferior em 2010. Neste ano, 14,6% das matrículas correspondem à modalidade a distância (930.179 matrículas), das quais 80,5% são oferecidas pelo setor privado (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2010, p. 42).

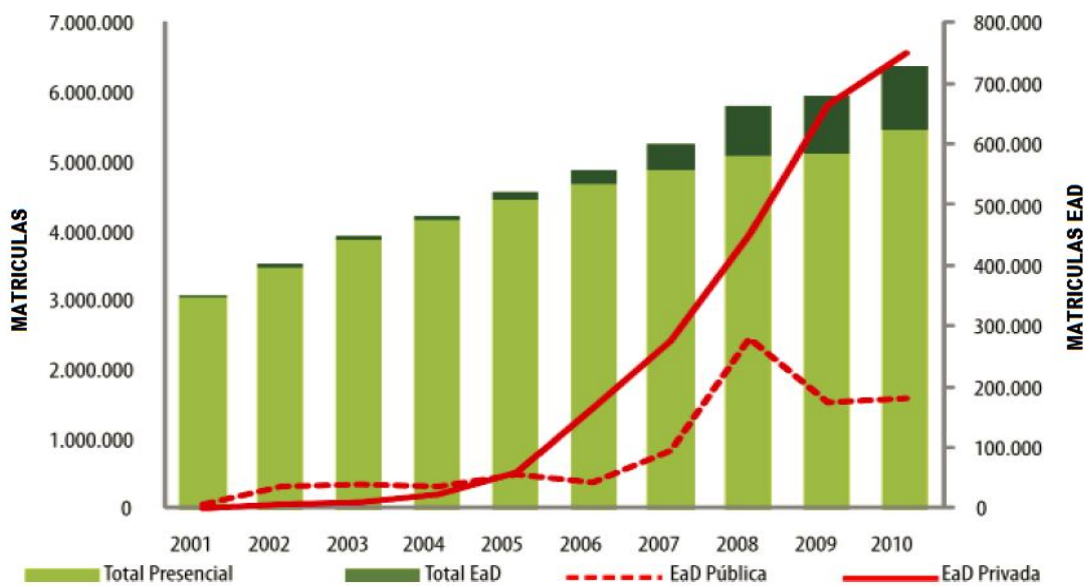


GRÁFICO 3 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA) BRASIL – 2001-2010
 FONTE: MEC/INEP (2012)

Ao analisar o GRÁFICO 3, verifica-se também uma decrescente no número de matrículas em instituições públicas em 2009, que pode ser explicada pelo fato de algumas instituições de Ensino Superior que ofertam EaD terem sido descredenciadas, nesse período, pelo MEC. Como é o caso da Universidade de Tocantins⁶, que detinha 138.234 matrículas em relação a 143.971 matrículas no total.

Outro ponto a destacar é com relação ao crescimento dos cursos tecnológicos que, em 2001, correspondiam a 69.797 e atingiram, em 2010, um total de 781.609 matrículas, o que contribui com a expansão de matrículas na educação superior nos últimos anos.

O número de matrículas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFEs) em CST aumentou 481% de 2001 para 2010. Do total de 63.481 matrículas em cursos tecnológicos das IFEs no ano de 2010, 47.439 estão nos IFs (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2010, p. 44).

⁶ Conforme a Portaria n.º 44, de 18 de agosto de 2009, a Universidade do Tocantins foi descredenciada para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

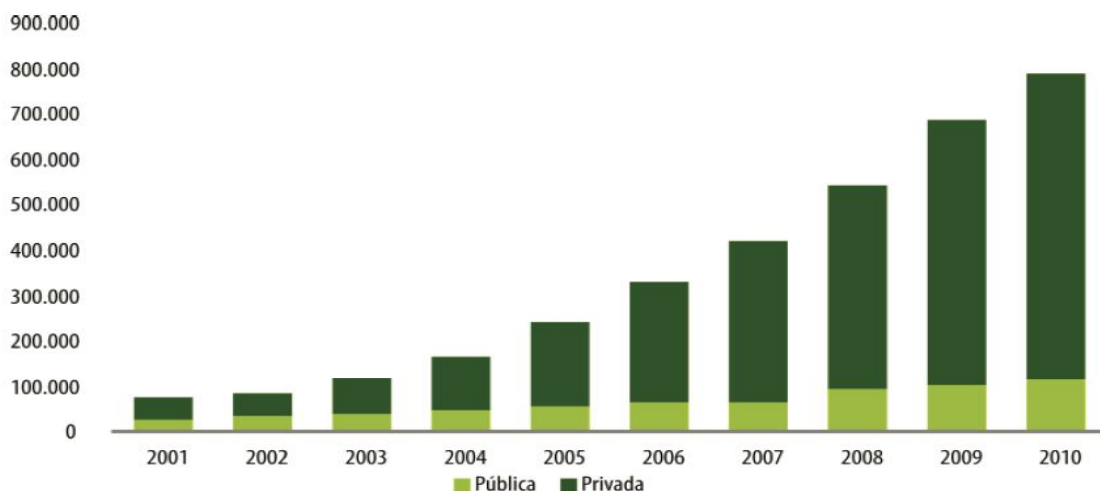
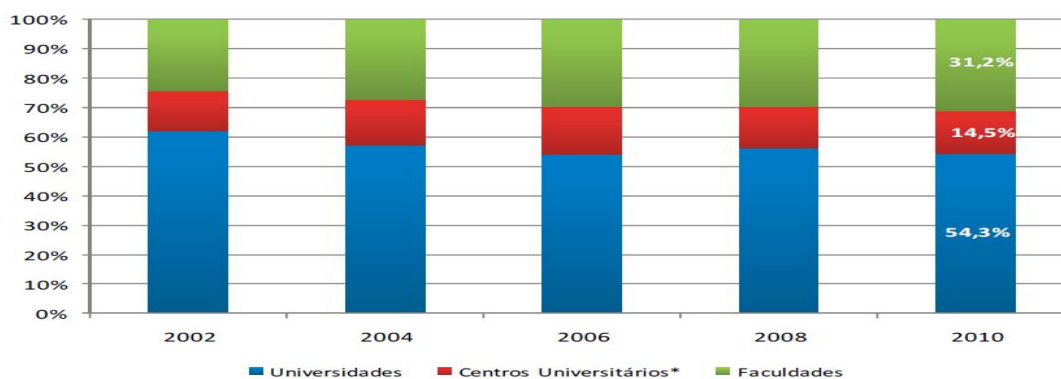


GRÁFICO 4 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA (PÚBLICA E PRIVADA) – BRASIL – 2001-2010
 FONTE: MEC/INEP (2012)

Um dado interessante a mencionar é o crescimento de matrículas, principalmente nas faculdades e nos centros universitários, conforme observado no GRÁFICO 5.



* Inclui Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica

GRÁFICO 5 – EVOLUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE MATRÍCULAS (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA) POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA – BRASIL – 2002-2010
 FONTE: MEC/INEP (2012)

A maior parte das matrículas, no ano de 2010, continua concentrada nas universidades (54,3%), seguida das faculdades (31,2%) e dos centros universitários (14,5%), conforme Gráfico 4. Ao longo do período, verifica-se a diminuição percentual da participação do número de matrículas das

universidades, e o aumento percentual da participação das faculdades e dos centros universitários nesse atendimento. Apesar do número de matrículas estar concentrado nas universidades, as faculdades correspondem ao maior número de instituições na educação superior. Em 2010, o número de faculdades corresponde a 2.025 do total de 2.378 instituições que preencheram o Censo (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2010, p. 6 e 7).

Tal crescimento na EaD e a diversificação de instituições de Ensino Superior revelam sintonia com metas de expansão e acesso à educação em nível superior propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010.

Os dados do censo também demonstram que os alunos que mais procuram a modalidade de EaD como meio de buscar formação em nível superior são pessoas de idade mais avançada, como se pode observar no GRÁFICO 6:

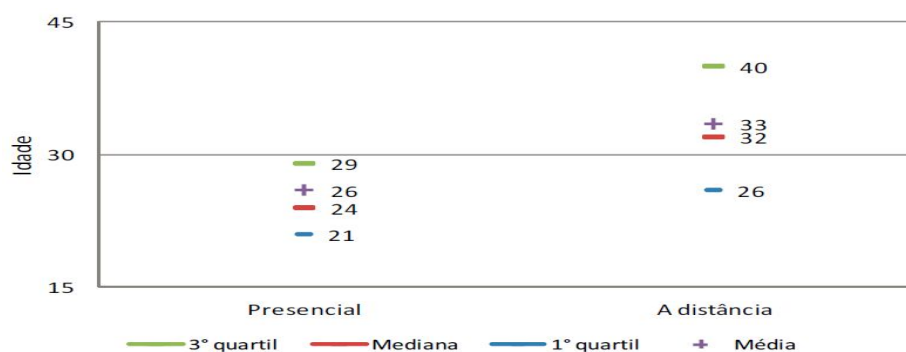


GRÁFICO 6 – DISPERSÃO DA IDADE DOS ALUNOS MATRICULADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2010
 FONTE: MEC/INEP (2012)

(...) Também em 2010, nos cursos a distância, metade dos alunos tem até 32 anos, os 25% mais jovens têm até 26 anos e os 25% mais velhos têm mais de 40 anos. Os alunos dos cursos a distância, possuem, em média, 33 anos. Esses dados indicam que os cursos a distância atendem a um público com idade mais avançada. Esse comportamento permite inferir que a opção da modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, que representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou, mesmo que se trata da opção por uma segunda graduação (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2010, p. 11).

Essas informações confirmam a asseveração recorrente na literatura de que o público-alvo da EaD continua sendo as pessoas que não tiveram a oportunidade

de estudar regularmente no tempo considerado hábil pelo sistema de ensino, como também as que buscam formação em nível superior.

A introdução das ferramentas de informática e de comunicação no sistema educacional, sem dúvida, proporcionou o acesso à educação para uma maior parte da população. Essa introdução é oriunda das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que, conseqüentemente, propiciou o acirramento da concorrência no mercado e a maior exigência de qualificação dos trabalhadores, o que, por outro lado, têm levado um contingente expressivo de pessoas a buscarem cursos mediados ou a distância como forma de obterem formação em nível superior e até mesmo aperfeiçoamento profissional em curto e longo prazo de tempo.

Quanto à *formação ao longo da vida*, trata-se de um campo novo que se abre e requer a contribuição de todos os atores sociais e especialmente uma forte sinergia entre o campo educacional e o campo econômico no sentido de promover a criação de estruturas de formação continuada mais ligadas ao ambiente de trabalho. Isto significa que os sistemas de educação terão necessariamente que expandir sua oferta de serviços, ampliando seus efetivos de estudantes em formação inicial e criando novas ofertas de formação continuada (BELLONI, 2008, p. 6, grifo da autora).

Em nosso país, esse processo se legitima mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996 – Lei n. 9.394/1996, que possibilitou o desenvolvimento de uma legislação específica para o sistema de EaD, como política educacional brasileira. A partir dessa lei, as bases legais da EaD foram ajustadas, sendo regulamentada nos anos 1990 e, nos últimos anos, totalmente institucionalizada. Conforme o artigo 80 dessa LDB:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º - A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º - A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§3º - As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para a sua implantação, caberão aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, Lei n. 9.394/1996).

No parágrafo 4 do artigo 32, dessa mesma lei, a educação a distância é sugerida para o ensino presencial “(...) como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” (BRASIL, Lei n. 9.394/1996).

O artigo 87 também faz menção à EaD, demonstrando que:

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei n. 11.330, de 2006)
III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

A partir desse artigo, inúmeras instituições de ensino superior ofertaram cursos e ou programas de capacitação para professores em exercício, muitos de qualidade não desejável, como, por exemplo, os oferecidos pelos institutos superiores de educação. É oportuno apresentar os argumentos de Freitas quando analisa a política de expansão dos institutos superiores de educação.

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um "prático" (FREITAS, 1999, p. 29).

Outros decretos, normativas e diretrizes foram sancionados na sequência e alguns revogados, à medida que outros foram instituídos. Como, por exemplo, o Decreto n. 2.494, de 11 de fevereiro de 1998, que regulamentava o artigo 80 da Lei n. 9.394/1996 e orientava sobre o credenciamento de instituições de ensino para o oferecimento específico de EaD; e o Decreto n. 2.561, de 28 de abril de 1998, alterando a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n. 2.494/98 e, ainda, dispendo sobre a delegação de competência à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, autoridades que integram os sistemas de ensino nacional. Esses Decretos foram revogados após a criação do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que teve como premissa básica permitir o desenvolvimento de uma política nacional de EaD e, ao mesmo tempo, diretrizes norteadoras para os sistemas de ensino do país. Em seu artigo 1.º, fica nítida a regulamentação da EaD como uma das modalidades de educação previstas para o nosso país.

Art. 1.º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e

tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1.º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I – avaliações de estudantes;

II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, MEC, 2005, p.1).

Em relação ao parágrafo 1.º do art. 1.º desse decreto, cabe uma consideração no tocante à LDB. O referido parágrafo pontua a “obrigatoriedade de momentos presenciais” para a realização da EaD, o que se contrapõe ao previsto no artigo 80 da LDB, que estabelece “a veiculação de *programas de ensino a distância*, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (LDB, Artigo 80). Ou seja, a proposta é de programas de ensino a distância e não de educação a distância – que possibilita a existência de momentos presenciais. A LDB, no início do artigo 80, parece não se referir à educação a distância e, sim, ao ensino nessa modalidade; portanto, a lei não deixa clara essa conceituação. É nítido que existe uma diferença entre ensino e educação na modalidade a distância, a qual pode ser confirmada nos apontamentos de Sá:

Educação a Distância (EaD) não é Ensino a Distância. Por isso é importante entendermos e diferenciarmos o que é a EaD, sua identidade, suas peculiaridades e características sistêmicas. O Ensino a Distância procura disponibilizar informações via material impresso (antigamente) ou material virtual, digitalizado e hospedado em *sites* ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Assume características de treinamento, tem um caráter restrito porque apenas se atem à assimilação de informações e o desenvolvimento de algumas habilidades. É instrumental. Ao passo que, quando falamos de EaD, estamos tratando de processo formativo no qual ocorre a (re)construção do conhecimento. O estudante encontra condições educativas para a qualificação técnica, ética e profissional com vistas à formação do sujeito, do profissional e do cidadão. Constitui-se num processo didático-pedagógico e sistêmico-organizacional no qual há uma intenção pedagógica na formação. Se pensarmos em relação à educação presencial, a EaD diferencia-se desta no sentido de que o tempo e o espaço não estão mais contíguos (SÁ, 2009, p. 01).

Já o segundo artigo do Decreto n. 5.622 atende aos preceitos do parágrafo 1.º do artigo 80 da LDB, que possibilita a instituição da EaD em todos os níveis e modalidade de ensino, como se vê:

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I – educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II – educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III – educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV – educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

V – educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) seqüenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e

e) de doutorado (BRASIL, MEC, 2005, p. 02).

Sobre os cursos de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado –, foi instituída a Resolução n. 1, de 3 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe normatização para esses cursos, tanto presenciais quanto na modalidade a distância. Essa resolução ressalta que, para a regulamentação dos cursos de mestrado e doutorado, estes devem ser oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para a que se destina, conforme o disposto no § 1.º do artigo 80 da LDB. Também determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais. E os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese devem ser presenciais, conforme previsto no artigo 3.º:

Art. 3.º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 1.º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2.º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3.º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução (BRASIL, MEC, 2001, p. 02).

Nessa perspectiva de análise, é perceptível que todos os cursos de mestrado e doutorado, inclusive os cursos na modalidade a distância, estão submetidos à avaliação feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, que utilizará procedimentos e critérios a fim de garantir o

cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada pelos cursos em EaD e a dos cursos presenciais.

§ 4.º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais (BRASIL, MEC, 2001, p. 02).

Diante disso, é notório que os cursos ofertados a distância deverão atender às mesmas prerrogativas e normas estabelecidas para os cursos presenciais, em relação à autorização, reconhecimento etc.

Quanto aos diplomas e aos certificados de cursos a distância, é viável destacar que o registro também será feito do mesmo modo que o registro dos diplomas para os cursos presenciais, segundo o prescrito no parágrafo único do artigo 5.º do Decreto n. 5.622, que estabelece a validade no âmbito nacional para os diplomas e os certificados de cursos em EaD:

Art. 5.º – Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. – A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente (BRASIL, MEC, 2005).

O artigo 6.º desse decreto refere-se à necessidade de análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos pelas instituições tenham validade nacional, quando se tratar de convênios e acordos de cooperação firmados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino do Brasil.

Art. 6.º – Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional (BRASIL, 2005).

Acerca do credenciamento para a oferta de cursos na modalidade de EaD, o artigo 9.º desse decreto traz a possibilidade de as instituições de pesquisa científica e tecnológica, pública ou privada, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, solicitarem tal credenciamento institucional para a oferta de

cursos ou programas a distância nos níveis de pós-graduação – especialização, mestrado, doutorado e educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Dessa forma, os cursos em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim e obedecem às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas nos decretos n. 5.622/05 e n. 5.773/06 (dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino) e no Decreto n. 6.303/07, que dá nova redação para alguns dispositivos dos decretos n. 5622/05 e o n. 5.773, bem como na Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

Art. 9.º – O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. – As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

I – especialização;

I – mestrado;

III – doutorado; e

IV – educação profissional tecnológica de pós-graduação (BRASIL, 2005).

Sobre o Decreto n. 6.303, cabe ressaltar que nele é atribuída à Capes a responsabilidade de editar normas complementares para os cursos de mestrado e doutorado na modalidade de EaD, as quais não foram formuladas até o presente, conforme análise no *site* da Capes. Assim como não existe ainda regulamentação para os cursos a distância em nível de pós-graduação *stricto sensu*, também não há reconhecimento por parte do Ministério da Educação – MEC de nenhum mestrado ou doutorado oferecido a distância, até a presente data.

Em relação à oferta da EaD, vale lembrar do atual Projeto de Lei n.º 8.035/2010, do novo Plano Nacional de Educação⁷, enviado para o Congresso e que faz menção à EaD em algumas metas previstas. O Plano apresenta vinte metas e,

⁷ A nova edição do Plano começou a ser debatida pelo Congresso Nacional, e está aguardando a aprovação dos parlamentares para a publicação no Diário Oficial e, conseqüentemente, a substituição da Lei n.10.172/2001.

as metas 10, 11, 12 e 14, referem-se à oferta da EaD em diferentes níveis e modalidades de ensino.

10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância.

11.3) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita.

12.2) Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, uniformizando a expansão no território nacional.

14.4) Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Projeto de Lei n. 8.035/2010, 2010).

Oportunamente, convém explicitar aqui também a oferta de disciplinas na modalidade a distância, na organização pedagógica e curricular de cursos superiores presenciais, regulamentada, inicialmente, pela Portaria do MEC n. 2.253/2001, a qual foi revogada em dezembro de 2004, passando a vigorar a Portaria Ministerial n. 4.059, de 2004, que dispõe sobre a utilização das estratégias de EaD de no máximo 20% do currículo, em cursos superiores que estejam devidamente reconhecidos como presenciais.

Art. 1.º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1.º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2.º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no *caput*, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, 2004, p. 01).

O estabelecimento dessa portaria é respaldado pelo artigo 81 da LDB, quando este se refere à organização de cursos ou instituições experimentais: “Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais,

desde que obedecidas as disposições desta Lei” (BRASIL, Lei n. 9.394/1996). A publicação dessa portaria abriu a possibilidade das instituições de ensino superior de ofertarem em seus currículos até 20% de disciplinas não presenciais. O que desencadeou, por parte, em inúmeras instituições de ensino superior no país que ofertam cursos presenciais, a necessidade de discutirem e reorganizarem seus currículos, no intuito de contemplar em sua grade curricular os 20% da carga horária destinada a oferecer disciplinas que utilizem método não presencial.

De acordo com Moran, as instituições superiores têm optado, na questão dos 20% a distância, por dois caminhos diferentes: o do voluntarismo e o do planejamento pontual.

No *voluntarismo*, a instituição deixa livre a adesão dos professores ao uso de atividades virtuais e somente aqueles mais motivados o fazem. Costuma acontecer isto com mais frequência nas universidades públicas, onde é mais difícil mudar um projeto pedagógico e onde as iniciativas de mudança costumam ser mais individuais do que institucionais. Hoje centenas de professores utilizam a educação online nas suas disciplinas, tanto nas instituições públicas como nas privadas ou comunitárias, desenvolvendo uma cultura consolidada de inovações na integração do presencial com o virtual. Outras instituições optaram pelo que denominamos aqui de *planejamento pontual*. Começaram colocando no virtual aquelas situações que lhes criavam problemas no cotidiano escolar, como os alunos com dificuldades, os que tinham pendências, recuperações, reprovações. No virtual disponibilizam o conteúdo e as atividades. O professor fica como consultor para tirar dúvidas e como avaliador final. Isso permitiu resolver problemas de espaço, de alocação de alunos em novas turmas e diminuiu os custos, ao menos para as instituições. Depois costumam escolher algumas disciplinas comuns a vários cursos, disciplinas básicas, como Língua Portuguesa, Sociologia ou Metodologia de Pesquisa. Isso lhes possibilita colocar o mesmo conteúdo na WEB, e organizar as atividades de discussão e avaliação com alguns professores e tutores, trazendo maior flexibilidade de organização curricular, liberação de alguns horários ou dias de aula, e maior economia para a universidade (MORAN *et al.*, 2005, p. 3, grifo nosso).

Partindo dessa premissa, entende-se a necessidade das IES discutirem e reorganizarem seus currículos de modo a atenderem a legislação. No entanto, isso deve acontecer de forma cautelosa e criteriosa, conforme elucida Moran:

Com todas as cautelas e problemas que este tema tem por trás, é importante que as universidades reorganizem seus currículos e projetos pedagógicos. As universidades, que têm mais autonomia, podem flexibilizar os currículos de acordo com cada área de conhecimento, experimentando modelos diferentes. Instituições multi-campi, podem organizar modelos combinando videoconferência ou webconferência para determinadas aulas, com professores especialistas, tutoria com professores assistentes e atividades a distância via Internet. A implantação pode ser progressiva, para

fazer uma transição sem traumas do totalmente presencial para o semipresencial (MÓRAN *et al.*, *op. cit.*, p. 9).

Essa implantação exige das IES, além de infraestrutura física e tecnológica, recursos humanos, reorganização do currículo, planejamento pedagógico e formação dos alunos e docentes para o uso, em sua essência, das TIC. Tal implantação deve ser processual e continuamente avaliada para possíveis intervenções e mudanças, quando necessário.

Diante das políticas em vigor para a EaD, houve a necessidade de se estabelecer, por meio da Secretaria de Educação a Distância do MEC⁸ – Os indicadores de qualidade de cursos de graduação a distância – como um instrumento norteador para a elaboração de propostas/sistemas de educação a distância.

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2007, p. 2).

Nesse documento, são apresentados oito princípios básicos e norteadores: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. Esses princípios desdobram-se em outros tópicos, que subsidiam as instituições que pretendem organizar seus programas de graduação a distância.

(...) o documento *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância* [4], adotados pelo MEC, toca em pontos importantes que devem ser considerados para fazer germinar boas propostas de formação pela modalidade de EaD. Os princípios estabelecidos nesses *Referenciais* representam um largo passo na busca pela qualidade educacional (MILL, 2010, p. 306).

⁸ A Secretaria de Educação a Distância do MEC foi extinta em janeiro de 2011, sendo seus programas e ações vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

Muito embora seja ainda considerado um documento sem força de lei, este se constitui, mesmo que timidamente, em um instrumento que institui condições básicas para o desenvolvimento de cursos que pretendem atender aos requisitos mínimos de qualidade que se espera.

Até o momento presente desse estudo, não foram encontrados documentos/pesquisas que relatam ou comprovam a eficácia dos referenciais como possibilidade de promover a qualidade em programas/cursos em EaD no país.

Com o propósito de incentivar a expansão da EaD, o MEC aprovou a Lei n. 11.273/2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, inclusive para a modalidade de EaD. Essa lei teve alguns de seus artigos e parágrafos alterados pela Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009.

No tocante à legislação, convém ainda mencionar as recomendações contidas no Documento final da CONAE 2010, que, em relação à EaD, determina em algumas passagens do texto a opção dessa modalidade de ensino como meio para formação inicial e, ao mesmo tempo, sinaliza-a como possibilidade de formação continuada quando necessária, principalmente para os professores da educação básica, destacando o papel dos centros, institutos e faculdades de educação como instituições responsáveis por essa oferta.

Esse documento, assim como os referenciais, sem força de lei apresenta as diretrizes da sociedade civil que serviram de orientação para a construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, o qual se encontra em trâmite no Congresso Nacional. O Documento Final da CONAE afirma também que houve uma expansão considerável e sem qualidade da EaD, principalmente pelo setor privado: “grande parte deles sem o devido acompanhamento pedagógico, sem aprovação do MEC e sem compromisso com a formação de qualidade dos estudantes, visando apenas ao lucro das entidades e à distribuição de diplomas em curto prazo.” (CONAE, 2010, p. 84), e, para tanto, referenda aspectos centrais que devem ser considerados para ofertar um curso nessa modalidade com qualidade social.

A adoção das **modalidades de formação**, presencial ou por meio do EAD, deve ter por direção pedagógica a busca de uma formação de qualidade socialmente referenciada. Dessa forma, entende-se que o papel do/da professor/a é crucial para o bom andamento dos cursos, razão pela qual a dinâmica pedagógica deve enfatizar a ação docente em todos os momentos do processo formativo, optando pela manutenção do/da professor/a na

implantação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de formação. Não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor, em substituição ao tutor, nos processos formativos presenciais e a distância. Tal compreensão retrata o papel da EAD sob a ótica da formação de qualidade social, que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva. É necessário fazer a defesa da centralidade do papel do/a professor/a, em substituição ao/à tutor/a, nos processos formativos presenciais e a distância. Tal compreensão retrata o papel da EAD sob a ótica da formação de qualidade social, que não prescinde do acompanhamento docente efetivo, nem de momentos presenciais de aprendizagem coletiva. Nesse sentido, deve se garantir e regulamentar um número proporcionalmente adequado de estudantes, por professor/a e por carga horária remunerada, a fim de assegurar o acompanhamento individualizado (DOCUMENTO FINAL DA CONAE 2010, p. 84-85 – grifo do original).

Ainda sobre legislação, uma das mais atuais sobre EaD é a Portaria Normativa n. 10, de 2 de julho de 2009, que dispõe sobre critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências para os cursos superiores presenciais e a distância; e também a Resolução n. 8, de 30 de abril de 2010, que atualiza os valores das bolsas destinadas aos docentes envolvidos com essa modalidade. Na concepção de Silva, a lei das bolsas hierarquiza o papel dos profissionais envolvidos com a modalidade de educação a distância, em decorrência dos valores pagos.

Isso dá no momento em que se destinam os valores maiores das bolsas aos profissionais que apenas produzem o material escrito para a modalidade ou coordenam seu desenvolvimento, todavia, aos que efetivamente desenvolvem a pesquisa metodológica, ou seja, estão em contato direto com os AVEAS e alunos, como o professor-tutor, esses valores são reduzidos consideravelmente. A alteração observada se apresenta apenas na exigência de formação para atuação na tutoria (SILVA, 2011, p. 6-7).

Em suma, a legislação no Brasil para a EaD ainda é muito recente e fragilizada, principalmente no tocante às condições e a diversidade de oferta de cursos nessa modalidade.

E, em se tratando de docência na EaD e considerando toda a sua história e trajetória de vida em nosso país, esta caracteriza-se, no nosso entender, pelo modelo racionalizado e industrializado do tipo fordista e na concepção pedagógica tradicional e tecnicista de ensino. Essa concepção vai adentrando e se delineando ao longo da história da docência na EaD, culminando, no modelo que mais conhecemos recentemente, como pós-fordismo. Nesse sentido, é urgente lançar novas perspectivas sobre a docência na EaD, tendo em vista as experiências no país, com qualidade socialmente referenciada.

Diante disso, pretende-se a seguir, fazer um aprofundamento acerca da EaD e de suas dimensões constitutivas e as suas limitações, bem como a definição clara de critérios de avaliação e parâmetros mínimos de qualidade, a fim de que esta se torne uma política pública legítima e de qualidade.

1.4 EAD E SUAS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS

Dado o reconhecimento da EaD como proposta de formação, são apresentados brevemente alguns pontos básicos e necessários para a implantação de uma proposta dessa modalidade a partir da literatura e dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior do MEC.

Partindo do princípio de que uma das principais vantagens da EaD é o potencial de democratizar o acesso ao Ensino Superior, esta necessita de uma organização sistemática, que vai além da estrutura física e tecnológica. Mais que isso,

A Educação a Distância necessita de uma estrutura básica consistente tecnologicamente, além de profissionais capazes de elaborar o material impresso ou eletrônico que chegará até os alunos. Assim, bibliotecas, computadores, salas de multimeios, diferentes softwares são algumas exigências fundamentais para cursos de EaD. Portanto, se bons, não baratos. Somado a isso, os tutores ou monitores devem ser professores que dominem a metodologia e os conteúdos para que estabeleçam uma mediação competente junto aos alunos (ANFOPE, 2002, p.29).

Em termos de princípios e critérios de qualidade que definam os parâmetros necessários para o estabelecimento e o desenvolvimento de cursos nessa modalidade, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, oriundos da legislação brasileira, cumprem esse papel, ao indicar orientações quanto às formas de organização pedagógica e administrativa, perfil de professores e tutores, material didático, instalações físicas, entre outros. Porém, de maneira ainda superficial, uma vez que esse documento tende a estimular as instituições de ensino superior a prestarem contas em vez de se preocuparem realmente com a qualidade de ensino.

Na verdade, se comparado aos *frameworks* internacionais, os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* oferecem um conjunto

de princípios, que se bem incorporados, cobre aspectos importantes da oferta de EaD em uma instituição. (...) Ao contrário, a forma com que os referenciais estão sendo adotados pelas instituições e pelo MEC parecem motivar a prestação de contas ao invés da melhoria da EaD no ensino superior brasileiro (BOSSU, 2010, p. 8-9, grifo do autor).

Os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que indicam como ofertar e desenvolver cursos nessa modalidade, são organizados em tópicos que envolvem aspectos relacionados à dimensão pedagógica, recursos humanos e estrutura física e tecnológica, extremamente necessários para desenvolver EaD e que, portanto, devem estar expressos no projeto político-pedagógico da instituição. Segundo Sá, desenvolver EaD com qualidade significa atender as suas características e especificidades, tendo em vista que

As relações didáticas e pedagógicas são estabelecidas por mediações efetuadas pelo material didático, pela orientação acadêmica (profissional especializado na área de tutoria), por meio de um projeto pedagógico específico para a educação a distância, pela infraestrutura tecnológica, pela participação dos professores especialistas, pela existência de biblioteca (física e virtual) disponibilizadas aos estudantes. Ainda pela existência e funcionamento de centro associados para eventuais e necessários encontros presenciais e para dinamizar atividades culturais, reuniões de estudos, aulas por meio de videoconferências etc. (SÁ, 2010, p. 1).

Nesse quadro, a EaD é uma modalidade que precisa de organização sistemática peculiar, projeto político-pedagógico próprio – voltado para a formação humana –, gestão administrativa e pedagógica, além de estrutura física e tecnológica, envolvimento coletivo dos profissionais e estudantes, bem como formação para o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da qualidade, a fim de não se tornar uma mera certificadora, como bem aponta Sá.

A EaD é uma modalidade educacional que pode se tornar uma opção fecunda para a democratização do conhecimento científico-acadêmico e profissional para o conjunto da população brasileira, sem substituir a educação presencial, mas, por outro lado, pode se tornar numa modalidade com pouca credibilidade e, pior, certificadora, o que causaria a médio e longo prazo efeitos catastróficos para a formação e qualificação dos cidadãos brasileiros (SÁ, *op. cit.*, p. 1).

Segundo os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância, serão apontados na sequência alguns dos elementos básicos dispostos nesse documento que orientam como desenvolver uma proposta de EaD.

1.4.1 Atores para o processo de EaD

a) Professor

Uma das questões mais polêmicas na EaD, talvez, seja o papel do professor nessa modalidade, já que este assume diferentes funções em relação ao ensino convencional. Na EaD, desde muito tempo, trabalha-se com a ideia de formação de equipes multidisciplinares para a estruturação.

O papel do professor na EaD é essencial para a realização do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, tão importante quanto no presencial, apesar de sua forma de atuar ser diferenciada, pois essa modalidade de ensino é aberta e flexível, caracterizada pelo exercício de múltiplas funções a serem desenvolvidas no sistema pelo conjunto de profissionais envolvidos, entre eles o professor.

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados.(...) O projeto pedagógico deve apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades concernentes. É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. Além disso, a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA, 2007, p. 20-21).

Nesse sistema, os professores assumem papéis diferenciados, que incluem desde a gestão administrativa dessa modalidade de ensino até mesmo a atuação como professor tutor presencial ou virtual (através de videoconferências ou teleconferências), autor de material didático, coordenador, entre outros. Tais papéis variam de acordo com o projeto político-pedagógico de cada IES.

Dada a importância dessa discussão, cabe entender, no capítulo 2, com base na literatura da área, como se desenvolve o trabalho do professor na modalidade de EaD.

b) Tutor

O tutor é considerado o elemento-chave para a realização do processo educativo por meio da EaD. Segundo Mill, há uma diferença entre o professor do ensino presencial e o tutor, embora o tutor seja um docente, como bem explica:

O tutor não pode ser chamado de professor pelo fato de não haver *aula* propriamente dita na educação a distância, mas *o tutor é, legitimamente, um docente*. As principais distinções entre tutor e professor residem nos tempos e espaços de trabalho (MILL, 2008, p.115, grifo do autor).

O mesmo estudioso ainda destaca que existem duas categorias de tutores, ou seja, o tutor presencial e o tutor a distância:

Esses tutores podem, entretanto, ser divididos em duas categorias: uma pode ser denominada *tutoria presencial* e é composta pelo grupo de educadores que acompanha os alunos presencialmente, com encontros frequentes ou esporádicos; a outra categoria, denominada de *tutoria virtual* ou *tutoria a distância*, dedicada ao acompanhamento dos educandos virtualmente (a distância), por meio de tecnologias de informação e comunicação (MILL, *op. cit.*, p. 114, grifo do autor).

Portanto, a tutoria presencial atua no polo de apoio e tem como objetivo fazer a orientação síncrona (ao mesmo tempo) para os alunos que estudam na modalidade de EaD, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem. E a tutoria a distância consiste em orientar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos por meio das TIC.

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões:

- capacitação no domínio específico do conteúdo;
- capacitação em mídias de comunicação; e
- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

Por fim, o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA, 2007, p. 22).

c) Aluno

Na EaD, a aprendizagem é centrada no aluno, recaindo sobre ele a responsabilidade da sua aprendizagem. Por isso, o aluno terá que desenvolver algumas características básicas, como a autonomia e a autodisciplina, já que dispõe de uma certa flexibilidade de horários e a não obrigatoriedade da frequência diária. A possibilidade de estudar de acordo com o seu ritmo e horário poderá determinar o nível de seu aproveitamento durante o processo de ensino e aprendizagem de um curso na modalidade a distância.

O papel do aluno na EaD é diferente daquele visto no ensino presencial. Sua presença física é dispensada, no entanto, sua participação se dá por meio da responsabilidade que deve ter em administrar o seu tempo e o seu ritmo de aprendizagem, mediada pelas TIC.

d) Equipe interdisciplinar e de apoio

A realização da EaD, entre outras questões, pressupõe necessariamente a presença de uma equipe interdisciplinar, que deve ser composta por profissionais de diferentes áreas, como, por exemplo, de comunicação e tecnologias de informação, a fim de se construir e administrar um ambiente virtual de aprendizagem com qualidade, de modo que se favoreça as diversas formas de interação e comunicação para a efetivação do processo de construção da aprendizagem, como também gestar e operacionalizar um sistema de ensino em EaD.

e) Ensino e aprendizagem

A EaD acontece com a mediação dos meios de informação e comunicação, como, por exemplo, a televisão, o rádio, a videoconferência, a videoaula, a internet, o material impresso, entre outros. Alguns desses meios de comunicação acontecem de duas maneiras: assíncrona e síncrona.

Assíncronas – Professor e aluno estão em diferentes quadrantes temporais e a relação entre eles é mediatizada por material impresso (livros e apostilas) ou informático (*e-mails*, CD-ROM, *sites*, lista de discussão). Ou ainda por vídeos, programas radiofônicos, fitas cassetes etc.

Síncronas – Professor e aluno estão no mesmo quadrante temporal e a relação é mediatizada por *chat*, teleconferência, videoconferência, momentos presenciais etc. (SILVA, 2003, p. 70-71).

f) Avaliação

A avaliação é uma das questões que mais desafiam o trabalho pedagógico na EaD, uma vez que essa modalidade de ensino pressupõe o rompimento da relação “face a face” dos sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo, existe uma legislação que obriga a presencialidade nos momentos avaliativos. Em outros termos, isso significa que a avaliação da aprendizagem na EaD enfrenta os mesmos desafios da avaliação na educação presencial.

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA, 2007, p. 17).

A avaliação na EaD deve ser entendida como um processo contínuo e necessário para a qualidade da aprendizagem, no sentido de identificar o nível de apropriação de conhecimentos por parte dos alunos, assim como um redimensionamento do trabalho pedagógico desenvolvido, quando necessário.

Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem (LUCKESI, 1995, p. 81).

Assim, entende-se que a concepção de avaliação e a escolha dos instrumentos devem estar em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos do projeto político-pedagógico do curso.

A avaliação na EaD constitui-se em um processo autônomo de construção da aprendizagem, que requer novas estratégias e instrumentos de avaliação

diferenciados da educação presencial. A avaliação pode ser formativa, somativa e diagnóstica.

Na avaliação formativa, o aluno aprende ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de avaliação é também subsidiado pela função diagnóstica. Portanto, permite que o professor e o aluno detectem os problemas de aprendizagem e as possíveis soluções.

A avaliação somativa tem por objetivo verificar o grau de domínio de conhecimentos por parte do aluno. Comumente, acontece no meio e no final do processo educativo. A avaliação diagnóstica tem por objetivo averiguar o nível de aprendizagem do aluno. Desse modo, é realizada no início e durante as situações de aprendizagem.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica [...] a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, *op. cit.*, p. 82).

Como foi colocado, a avaliação em EaD é um processo contínuo, pois é realizada mediante a inter-relação dos sujeitos envolvidos, alunos e professores, e a mediação proporcionada pelas TIC, que permitem uma diversificação dos procedimentos e instrumentos de avaliação a serem utilizados.

1.4.2 Dispositivos midiáticos para o processo de EaD na contemporaneidade

Partindo do pressuposto de que na EaD professores e alunos se encontram distanciados no espaço e no tempo, a interatividade entre eles é premissa básica para a realização da educação nessa modalidade. Desse modo, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem ocorre pela comunicação baseada na mediação proporcionada pelas TIC, tais como materiais impressos, ambientes virtuais, videoconferência, correios, telefone, entre outros.

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, muitas foram as inovações na EaD, como, por exemplo, o *design* e a produção de sofisticados

ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), a rápida interação com informações, recursos e pessoas, bem como a flexibilidade do tempo e do espaço geográfico.

Vale ressaltar que as tecnologias nada significam em si, não garantem a apropriação da aprendizagem e nem mesmo a qualidade de ensino. As TIC devem ser entendidas no processo educativo como meios que articulam e garantem a interatividade entre todos os sujeitos envolvidos no processo.

Há um verdadeiro fetiche no inconsciente coletivo de que a tecnologia, enquanto suporte necessário para os processos de educação a distância, atende “magicamente” aos requisitos de qualidade para a EaD. A utilização da web, dos computadores e dos AVAs, acreditam alguns, seriam credenciais determinantes para uma expansão com garantia de qualidade (SÁ, 2010, p. 2).

A mesma observação faz Belloni em relação à importância da integração das TIC ao processo educacional na modalidade a distância:

Se é fundamental reconhecer a importância das TICs e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação, é também preciso evitar o “deslumbramento” que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas (BELLONI, 1999, p.73).

Vista sob essa ótica, na condição de meio, a tecnologia, por mais sofisticada que seja, por si só não dá conta do processo de ensino e aprendizagem, embora permita o acesso à informação/conhecimento. As tecnologias aplicadas à educação podem facilitar as práticas pedagógicas, desde que os profissionais da educação tenham o domínio teórico-metodológico e instrumental para lidar com os recursos tecnológicos. Brito e Purificação concebem a educação e a tecnologia como:

(...) ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção de conhecimento, preparando-o para saber criar artefatos tecnológicos, operacionalizá-los e desenvolvê-los. Ou seja, estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, a produção e a interpretação das tecnologias (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 23).

Considerando-se esses aspectos, são apontados a seguir algumas dessas TIC, redes sociais e outros que favorecem o desenvolvimento da EaD e suas aplicações no processo educativo.

1.4.2.1 Material didático impresso

Na modalidade a distância, diversos são os elementos que atuam e interagem para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Entre esses elementos, sempre foi de importância fundamental o material didático, pensado e elaborado especificamente para quem estuda sem contar com a presença física do professor.

A elaboração do material didático impresso deve necessariamente estar em consonância com o projeto político-pedagógico da instituição, assim como produzido pelo docente que atua no curso, juntamente com uma equipe especializada para isso. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros. Além disso, é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA, 2007, p. 13-14).

O material didático impresso pode ser considerado como uma ferramenta que possibilita a interação e a aprendizagem do aluno. Apostilas, cadernos de estudos, manuais, entre outros, fazem parte desse contexto.

O material didático na EaD é concebido e produzido especificamente para o estudante, isso o diferencia do material utilizado em cursos presenciais. Enfim, temos que considerar, do ponto de vista da comunicação, o texto didático deve possibilitar construção de conhecimentos elaborados, num processo dialógico, os polos interagindo para produção de sentidos. Do ponto de vista pedagógico, ter consciência que, ao produzir material didático específico na EaD, estamos criando uma tecnologia que irá apoiar (ou não) o processo de aprendizagem do estudante. Aqui está o grande desafio de ser professor autor em cursos a distância: mesmo sem estar fisicamente próximo do estudante, produzir material didático que propicie aprendizagem, pois esta é a função central do material didático (PRETTI, 2009, p. 22).

Não há como negar a importância do material didático na modalidade de EaD. Como uma tecnologia, o material didático serve como suporte teórico e prático

para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. E, para o professor, como um meio de mediação para a transmissão do conteúdo a ser ensinado. No entanto, não pode ser entendido como única referência de estudo para o aluno. Proceder dessa maneira é limitar e empobrecer a sua formação.

1.4.2.2 Videoconferência

É um meio que permite que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em tempo real (*on-line*) de forma interativa, entre um grupo de pessoas que podem se ver e ouvir simultaneamente. Ou seja, os alunos situados em dois ou mais lugares geograficamente diferentes podem tirar suas dúvidas e interagir com o professor no momento da aula, utilizando os mesmos recursos pedagógicos para a comunicação. Cruz faz essa discussão chamando a atenção para o fato de que a videoconferência é uma tecnologia que,

(...) permite que participantes situados em dois ou mais lugares geograficamente diferentes possam realizar uma reunião sincrônica audiovisual. Um sistema digital de videoconferência consiste numa vídeo câmera, um CODEC (codificador/decodificador de sinais digitais), um monitor de TV e uma unidade de áudio. O vídeo CODEC e a unidade de áudio convertem os sinais analógicos de áudio e vídeo para a vídeo câmera num formato digital. Esse dado digital precisa ser também comprimido para poder ser enviado através de um link de comunicação digital para uma outra máquina com equipamento compatível. Os sistemas de videoconferência requerem conexão entre duas ou mais máquinas que fazem a codificação e decodificação do sinal numa relação muito estreita entre velocidade de transmissão e qualidade da imagem (CRUZ, 2010, p. 294).

Dentre todas as TIC utilizadas na EaD, como bem aponta Cruz (2010) a videoconferência é a que mais se aproxima das condições de uma sala de aula do ensino presencial, ao permitir que o processo de ensino e aprendizagem aconteça em tempo real (*on-line*) e de forma interativa, entre as pessoas que participam.

1.4.2.3 Teleconferência

A teleconferência é uma das tecnologias necessárias para o desenvolvimento da educação a distância. Consiste na transmissão de sons e imagens via satélite, que pode ser com ou sem codificação, ou seja, os sinais podem ser recebidos em qualquer ponto que esteja na abrangência do sinal do satélite. E a recepção ocorre por meio de antena parabólica conectada a um monitor de TV sintonizado com o canal predeterminado no horário marcado para a exibição.

A interação entre os participantes pode ser efetivada por meio de telefone, telefax e internet, atendendo a um número expressivo de alunos. A esse respeito merece destaque o estudo de Pesce, que faz pertinente consideração sobre a teleconferência:

Normalmente, a interação da teleconferência é garantida por representatividade; isto é, os teleconferencistas costumam interagir com uma ou mais pessoas de um determinado segmento, geralmente via fax ou *e-mail*. Portanto, sua interação não costuma ser tão direta como na videoconferência, na qual há uma câmera com microfone e uma câmera-documento em cada sala de recepção, para que os formandos possam participar, interagindo com todos os sujeitos envolvidos no processo. Por ser transmitida via satélite, sua marcação de tempo é muito precisa. A teleconferência costuma ser gerada em um estúdio de televisão; por isso, assemelha-se a um programa interativo de TV. Em geral, envolve diversos teleconferencistas (PESCE, 2005, p. 2).

A teleconferência se assemelha a um programa de televisão. Nesse modelo, o professor encontra-se num estúdio de televisão e realiza a sua apresentação "ao vivo". Daí a importância de um mediador desse processo, a fim de garantir a participação dos sujeitos envolvidos.

1.4.3 Recursos digitais

1.4.3.1 Chat

O *chat* – comumente conhecido como sala de bate-papo – é uma ferramenta de comunicação utilizada quando se quer estabelecer um diálogo rápido e informal com pequenos grupos. Os participantes devem estar conectados simultaneamente para que o processo de comunicação aconteça. Para tanto, é imprescindível agendamento e conhecimento prévio do assunto pelos sujeitos envolvidos na realização.

1.4.3.2 Correio eletrônico

É um sistema ágil que permite enviar e receber mensagens pela *web* quase que instantaneamente. As mensagens chegam à caixa postal do destinatário por meio de um endereço de correio eletrônico. Esse meio pode ser utilizado na modalidade a distância, quando o aluno pode colocar suas questões de forma particular. As demandas por correio eletrônico devem ser respondidas com agilidade, já que é um meio de contato individualizado.

1.4.3.3 Fórum

O fórum permite que o aluno expresse sua opinião sobre um determinado assunto, o que favorece a aprendizagem colaborativa e coletiva. Essa ferramenta possibilita também ao aluno desenvolver sua capacidade de argumentação.

1.4.3.4 *Blog*

O *blog* é uma ferramenta que proporciona fazer registros pessoais, bem como atualizá-los de acordo com as necessidades por ordem de acontecimento, além do registro de histórias, fatos etc, por meio da internet. Na EaD, o *blog* pode ser criado pelo professor com o intuito de dispor conteúdos e orientações de estudo, materiais de apoio, indicações bibliográficas etc.

1.4.3.5 Redes Sociais

As redes sociais têm como objetivo compartilhar mensagens, vídeos e indicações de leituras entre os participantes. Dentre as redes sociais, destacam-se o Facebook, o Myspace, o Orkut, o Flickr e o Friendster.

1.4.3.6 YouTube

O YouTube é uma ferramenta digital que permite diversas formas de utilização, sendo a mais comum a exibição de vídeos. Na EaD, pode ser usado como uma TV educacional por meio da apresentação de vídeos que complementem

o conteúdo trabalhado pelo professor, como, por exemplo, para que os alunos postem seus comentários e suas opiniões sobre o assunto abordado.

1.4.3.7 Mobile Learnig

É uma nova forma de aprendizagem móvel, ou seja, os sujeitos envolvidos no processo educativo podem interagir por meio de dispositivos móveis, tais como: celulares, *laptops*, *i-pods*, rádio, televisão, telefone, fax, entre outros. Essa forma de EaD possibilita a troca de mensagens, a participação em fóruns de discussão, o envio de imagens da câmera do celular para o fórum, acesso a conteúdos interativos, a realização de avaliações, o acesso a podcasts e vídeos, entre outros.

1.4.4 Estrutura física

a) Polo de apoio presencial

Nos *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, fica estabelecido o que se espera de um polo presencial:

Assim, os polos de apoio presencial devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais (...) (2007, p. 26).

Para a atuação de um polo de apoio presencial são necessários, além da suficiência de estrutura física e tecnológica, recursos humanos qualificados. A disponibilidade de recursos tecnológicos eficazes num programa de EaD é uma das condições mínimas para ações consequentes e de promoção da qualidade nessa modalidade de ensino.

Para fins de análise, pretende-se investigar, no capítulo 2, algumas propostas e experiências atuais de trabalho docente na modalidade de EaD, analisando as concepções nas quais se fundamentam, assim como verificar se a

prática docente e, de fato, mediada pelas tecnologias ou se reproduz a sala de aula do ensino presencial com os adereços da tecnologia.

Para isso, serão tomados como pressupostos básicos a natureza do trabalho docente a partir da categoria *trabalho* em Marx e levando em conta os apontamentos de Abreu e Landini:

No caso do trabalho docente é preciso considerar as práticas sociais dos sujeitos envolvidos, nesta categoria, a partir de sua formação escolar, do contexto social em que essa formação se põe, da vivência cotidiana na escola, das relações que estabelece com o produto de seu trabalho – o saber –, das relações com outros agentes educacionais envolvidos na escola, da relação que estabelece com o sindicato e as instituições representativas de classe, das condições estruturais da profissão (salário, condições de trabalho etc.), entre outros fatores (ABREU; LANDINI, 2003, p. 9).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, sentiu-se a necessidade de pontuar essa questão, a fim de compreender a natureza do trabalho docente no curso em análise.

2 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA EAD

Em meio à conjuntura atual e diante da introdução das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento do trabalho docente, entende-se que é necessário um melhor aprofundamento sobre como se processa tal atividade na EaD, que possui algumas particularidades, entre elas, a fragmentação do processo de trabalho, caracterizada pelo desenvolvimento de atividades específicas por vários docentes num mesmo sistema de EaD, que, na ausência da coletividade, pode gerar, conseqüentemente, a fragmentação do saber, dada a perda de noção de totalidade do processo de trabalho pelos docentes.

Na EaD, desde muito tempo, trabalha-se com a ideia de formação de equipes multidisciplinares para a estruturação e desenvolvimento do processo educativo, o qual é realizado por uma diversidade de profissionais que exercem funções distintas, mas que, no entanto, devem estar correlacionadas. E, para tal, utilizam as tecnologias como forma de mediação do processo educativo. Essa necessidade de diversos profissionais é observada por Mill como polidocência, ou seja, um “conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na educação a distância” (MILL, 2007, p. 6). Nesse sentido, a imagem do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo.

Recentemente, tem-se evidenciado uma significativa produção acadêmica - Belloni (2008), Fidalgo (2008), Mill (2007), Lapa e Pretto (2010), Horta e Pinto (2010) Brzezinski (2008), Cruz (2010), Moran (2002), Barreto (2004, 2008, 2010, 2012) entre outros – a respeito do modelo de educação a distância e seus desdobramentos, a partir das políticas de educação e das reformas educacionais implantadas nos últimos anos no Brasil, especialmente no nível superior de ensino. Tais estudos trazem à tona evidências que enaltecem e outras que tecem críticas contundentes para a modalidade de EaD, a qual envolve práticas pedagógicas mediadas pelas TIC.

Nesse sentido, fazem-se, nesse presente capítulo, algumas reflexões sobre o modo como se organiza e se desenvolve o trabalho do docente na modalidade de EaD, e se indaga com base em algumas produções teóricas e no contexto das evidências de expansão da EaD no país pós-reforma educacional, se houve uma

intensificação e precarização desse trabalho e também inovação pedagógica diante do uso das TIC. Para tanto, é imprescindível que se coloque como pano de fundo uma discussão inicial sobre a natureza do trabalho docente a partir da categoria *trabalho em Marx*.

2.1 A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

Na base de todas as relações humanas está o trabalho, entendido como uma atividade intencional e planejada, que tem como objetivo produzir a existência do homem. Pelo trabalho, o homem transforma a natureza e, ao adaptá-la para a satisfação de suas necessidades de sobrevivência, diferencia-se dos animais. Portanto, à medida que se relaciona com os outros homens e com a natureza, o homem constrói o seu mundo histórico e produz a sua existência.

É no próprio homem que, em função de seu ato fundamental do trabalho, se potencializa o caminho da humanização. Sabe-se que o trabalho é considerado como ação transformadora das realidades, numa resposta aos desafios da natureza, relação dialética entre teoria e prática. Percebe-se que, pelo trabalho, o homem se autoproduz, alterando sua visão de mundo e de si mesmo: do mundo econômico, político, social, cultural.

Assim, o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens, porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizar em sociedade.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – , a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2006, p. 211).

A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho. Ocorre que, na sociedade capitalista, as relações sociais de produção são marcadas por uma cisão fundamental, isto é, os que possuem os meios de produção e os que dispõem apenas da sua força de trabalho, que sob a ótica capitalista é reduzida à condição de mercadoria.

Sendo assim, na forma como se configurou historicamente o modo de produção capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz), o que define, assim, um processo de alienação. Se o trabalho, como atividade essencial e vital, traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (PIRES, 1997, p. 89).

O processo de produção da existência humana é um processo social, ou seja, o ser humano não vive isoladamente, ao contrário, depende de outros para sobreviver. Existe uma interdependência dos seres humanos em todas as formas de atividade humana – da produção de bens à elaboração do conhecimento, conceitos, símbolos, valores, cultura –, as quais são criadas e organizadas de acordo com as relações sociais estabelecidas entre os homens.

Com a apresentação da categoria *trabalho*, tal como elaborada por Marx, compreende-se que a produção material da vida humana diz respeito à possibilidade humana de, pelo trabalho, transformar a materialidade. Assim, o trabalho material está relacionado com a finalidade da produção de bens materiais para subsistência humana – valor de uso, que, para Marx, se realiza com a utilização ou o consumo.

Assim, ao mesmo tempo em que os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material, também produzem conhecimentos, valores, ideias, o que se constitui em trabalho não material. O que não quer dizer que não tenha alguma materialidade, mas se refere às próprias características do produto do trabalho. Em outros termos, qualquer processo de trabalho é material e só se realiza por ter materialidade. Desse modo, podemos ter trabalho material ou não material como resultado final de um processo.

Em relação ao trabalho não material, Saviani (2005) distingue dois tipos de produção não material e situa a educação em uma delas:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação (SAVIANI, 2005, p. 12).

A partir dessas considerações iniciais, pode-se afirmar que a educação, segundo Saviani (2005), é considerada trabalho não material, no qual o produto não se separa do ato de produção, e, como expressão disso, pode-se citar a aula.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2005, p. 12-13).

Na compreensão de Saviani (2005), a atividade desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem é a aula. De acordo com o autor, o ato pedagógico, a aula, que é ministrada por um docente, tem sua produção e seu consumo ao mesmo tempo e, portanto, é objeto de mediação escolar. Nesse sentido, pontua que o trabalho docente se constitui e se expressa por trabalho não material, pelo fato do produto não se separar do ato de produção. Ou seja, a docência é compreendida como o ato de “dar aula” – inseparável da produção e de seu consumo.

Na mesma linha de pensamento, Marx auxilia na compreensão de que o trabalho docente é caracterizado como trabalho não material.

(No caso da produção não material, mesmo quando é efetuada com vista exclusivamente à troca e mesmo que crie mercadorias, existem duas possibilidades: 1) O seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo, livros, quadros, todos os produtos artísticos que existem separadamente da atividade artística do seu criador e executante. A produção capitalista só se pode aplicar aqui de maneira muito limitada. Estas pessoas, sempre que não tomem oficiais etc., na qualidade de escultores (*sculptors*. Ing.) etc., em geral (salvo caso sejam independentes) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, editores livreiros, uma relação que constitui tão só uma forma de transição para o modo de produção só formalmente capitalista. Que nestas formas de transição alcance a exploração do trabalho um grau superlativo, tal não modifica em nada a essência do problema. 2) O produto não é separável do ato da produção. Também aqui o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e só pode tê-lo, devido à natureza da coisa, em algumas esferas. (Necessito do médico e não do seu menino de recados.) Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos os docentes podem ser meros assalariados. Casos similares não devem ser tidos em conta quando se analisa o conjunto da produção capitalista (MARX, 1985, p.119-120).

Assim, assinala-se que a natureza do trabalho docente se realiza num contexto de materialidade, embora se direcione a resultados que não são materiais. Portanto, caracteriza-se como trabalho não material e, ao mesmo tempo,

improdutivo – na medida em que não valoriza o capital (isso cabe para o sistema público de ensino).

Para entender o que resulta num trabalho produtivo ou improdutivo, recorre-se à análise de Marx:

(...) ao falarmos de *trabalho produtivo*, falamos pois de *trabalho socialmente determinado*, de trabalho que implica uma relação nitidamente determinada entre o comprador e o vendedor de trabalho. O trabalho produtivo troca-se diretamente por *dinheiro enquanto capital*, isto é, por dinheiro que em si é capital, que está destinado a funcionar como capital e que como capital se contrapõe à capacidade de trabalho; trabalho produtivo, por conseguinte, é aquele que para o operário reproduz apenas o valor previamente determinado da sua capacidade de trabalho, ao passo que na sua condição de atividade geradora de valor valoriza o capital enquanto capital opõe ao operário os valores por ela mesma criados". E sobre *trabalho improdutivo*, Marx traz a seguinte reflexão: "(...) Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário (*entrepreneur. Fr.*) que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois produz diretamente para o capital" (MARX, 1985, p.114-115, grifo nosso).

Quando transportamos esses conceitos para o trabalho docente, algumas considerações sobre o ensino público e o ensino privado precisam ser feitas. Para tanto, busca-se Paro, que conduz essa reflexão:

A esse respeito, muito embora ensino público e ensino privado estejam inseridos na mesma sociedade capitalista, que possui regras específicas de funcionamento, há que se captar a diferença fundamental que existe na relação social a que estão subsumidos um e outro. Independentemente do conteúdo de seu trabalho, o professor da escola particular é trabalhador produtivo, na medida em que tal trabalho produz mais-valia para o proprietário da escola. Na escola pública, o empregador é o Estado. Este não aplica na educação para auferir lucro; o dinheiro gasto no pagamento dos professores não é empregado como capital, já que não se objetiva a produção da mais-valia. O trabalho do professor da escola pública é, pois, considerado trabalho não-produtivo. Todavia, é preciso que essas constatações não se prestem apenas a infundáveis disputas acadêmicas e lucubrações a respeito da natureza mais ou menos capitalista do trabalho do professor e a inferências a respeito de sua identidade "proletária" ou "pequeno-burguesa" (PARO, 1997, p.35).

No entanto, a partir das formulações de Caldas e Kuenzer, mesmo o trabalho docente sendo realizado na esfera pública, o que o caracteriza como improdutivo, também estaria regido pelas leis do capitalismo, como se vê:

Aos professores, restaria a esperança de trabalhar nos espaços públicos, onde, em tese, a relação entre custos e benefícios seria regida por outra lógica – a do direito a um serviço público de qualidade – e não pela

realização da lógica da mercadoria. Mas nem isto é possível nos Estados de tipo neoliberal que, ao materializar a lógica das políticas mínimas, por um lado, empurram parte de suas responsabilidades para o setor privado, na perspectiva do público não estatal, e, por outro lado, reduzem a política de direitos a ações de filantropia. Essa mesma lógica submete a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados, o que leva as instituições públicas a serem regidas pelas leis do mercado (CALDAS; KUENZER, 2007, p. 7-8).

O mesmo entendimento vale para o trabalho do docente desenvolvido na EaD. Reconhece-se que, nessa modalidade de ensino, em determinadas circunstâncias e dependendo de se é da esfera pública ou privada, se aplica tanto a categoria trabalho produtivo como improdutivo.

Assim procedendo, cabe aqui esclarecer que o trabalho docente na EaD é trabalho não material, podendo ser produtivo como também improdutivo e, ao mesmo tempo, condicionado pelas formas históricas do modo de produção capitalista.

O trabalho docente produtivo na EaD é quando o produto (aula) se separa da produção (professor) e passa a circular como mercadoria, produzindo mais-valia. Pode-se exemplificar para uma melhor compreensão: as instituições que propiciam que o professor faça a gravação de uma videoaula ou até mesmo a elaboração do material didático para o aluno, que serão utilizados como mercadoria posteriormente. Ou seja, vendidos e reproduzidos continuamente ou por um determinado tempo em cursos superiores e até mesmo em nível de pós-graduação. Para ilustrar isso, tomamos ao acaso um trecho da pesquisa de Alberti:

Outro fator observado durante a exibição de uma determinada videoaula é que o professor que a ministrava já era falecido e, mesmo assim, o Instituto continuava a apresentar as suas gravações não só no Programa como também nos cursos de especialização (2008, p. 117).

Esse exemplo nos mostra que esse tipo de trabalho docente na EaD torna-se produtivo, na medida em que favorece a extração da mais-valia para os proprietários das videoaulas gravadas e dos materiais produzidos. É uma situação bem típica em algumas instituições de ensino que ofertam a EaD em nosso país. É comum as instituições contratarem e pagarem por uma única vez aos docentes para gravarem aulas e elaborarem o material didático, que, posteriormente, serão reproduzidos e vendidos para diversas novas turmas. Além disso, geralmente, a

instituição fica de posse dos direitos autorais, concedidos pelo professor por um período de cinco anos ou mais.

Portanto, antes de categorizar o trabalho docente na EaD como trabalho não material, produtivo e improdutivo, é imprescindível fazer uma análise do contexto, numa perspectiva de totalidade. Aliás, nesse contexto é oportuno lembrar que esse trabalho desenvolvido é marcado por uma profunda fragmentação do processo pedagógico, principalmente com o uso das TIC.

Para Caldas e Kuenzer, o processo de trabalho do professor, como o de qualquer outro trabalhador, gera valores de uso, mesmo não produzindo diretamente mais-valia.

Ao conceber o trabalho do professor como não material, inscrevendo-o no campo dos “serviços”, é preciso diferenciar “serviço” enquanto expressão para designar o valor de uso particular de um trabalho ou mesmo para uma troca entre o usuário e o trabalhador – dar aulas particulares, atender a uma pessoa doente, por solidariedade – e “serviço” enquanto expressão de uma relação de compra e venda de força de trabalho que se integre ao processo de produção de mercadorias ao gerar um valor excedente que será apropriado pelo capitalista. Em ambos os casos, o trabalho é não material, não se separando do produtor, mas expressa relações sociais diferenciadas (CALDAS; KUENZER, *op. cit.*, p. 6).

Para as autoras, o trabalho docente não escapa a égide do capitalismo, embora seja considerado como trabalho não material. No bojo dessa discussão, parte-se do pressuposto de que o papel do professor é produzir e transmitir o conhecimento, seja por meio da pesquisa ou pelo ensino, na expressão bem mais acabada no “ato de dar aula”. Na EaD, esse ato assume uma configuração diferenciada, na medida em que diversos são os atores (docentes/profissionais) no processo. Na EaD, o trabalho docente se desenvolve na perspectiva da coletividade, sem perder de vista o controle do docente sobre o seu trabalho.

Vale destacar que os papéis do professor e do aluno, assim como os espaços e tempos, são ressignificados, e, ainda, se encontram em processo de constituição em virtude das possibilidades de mediação pedagógica que as tecnologias oferecem. Ou seja, tanto a figura do professor como a do aluno se ampliam para um universo além da sala de aula. *E-mail*, telefone, ambiente virtual de aprendizagem e outros meios de interação são elementos imprescindíveis e característicos do sistema de educação a distância.

No ensino presencial, tudo está centralizado nas mãos do docente. No caso da educação a distância, há a necessidade da divisão do trabalho e,

consequentemente, a distribuição de funções, como planejamento e execução das aulas mediadas pelas TIC, elaboração e produção do material didático, correções de trabalhos, provas, monografias, além de outras, realizadas por diversos docentes, em diferentes locais e tempos.

Nesse debate, convém questionar, com base em algumas produções teóricas, a organização e as condições de trabalho do docente na EaD, considerando-se a formação inicial e continuada desses profissionais, o conhecimento a respeito das TIC na educação, a condição estrutural (salário, jornada de trabalho, carreira etc.) da profissão.

Dentre os temas em debate atualmente, as implicações das atividades de EaD sobre o trabalho docente é um dos aspectos que mais têm merecido atenção. Inúmeros são os elementos assinalados, nesse aspecto, especialmente quanto aos riscos trabalhistas que os programas em EaD envolvem, estão listados: o aumento da carga de trabalho dos docentes, as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais, o “empobrecimento” da mediação pedagógica por meio da atuação da tutoria, precarização do trabalho em termos de condições de trabalho, entre outros. Alguns educadores mais críticos — ou mais pessimistas — chegam a temer pelo futuro da profissão docente, indicando a possibilidade de redução das funções do professor por meio de sua substituição pelas tecnologias de informação e comunicação (MILL *et al.*, 2008, p. 57).

O processo de ensino e aprendizagem na EaD permite novas formas de organização e gestão, por conta da introdução das TIC, que, de certo modo, possibilitam atender a um número expressivo de alunos. Por outro lado, acarreta uma sobrecarga de trabalho para os docentes. A esse respeito, afirma Fidalgo (2007):

Professores com mil, dois mil alunos, sendo que presencialmente ele daria aula para, no máximo, duas ou três turmas de 50 a 60 alunos. Em decorrência da falta de regulamentação, as escolas caracterizam o ensino a distância como algo que não tem vínculo trabalhista direto e, portanto, usam formas de contratação bastante precárias. Isso precisa ser revisto e regulamentado (SINPRO, 2007).

É nítido que a EaD, ao atender uma expressiva demanda de alunos, em várias regiões, em um mesmo tempo, impõe, necessariamente, a exigência de um processo de trabalho docente racionalizado e segmentado. Esse desdobramento no âmbito da EaD traz à tona a necessidade da redefinição das funções do docente frente às tecnologias de informação e comunicação. Os avanços tecnológicos influenciam as relações entre professores e alunos, sendo necessário o

redimensionamento da prática pedagógica do docente no contexto da EaD. Se, por um lado, a EaD exige que o processo pedagógico seja organizado em função da divisão do trabalho, de outro, o uso das TIC simplifica o trabalho vivo e racionaliza os serviços.

Convém lembrar que o trabalho docente na EaD caracteriza-se pelo fato da sua prática pedagógica sofrer mudanças significativas oriundas da incorporação das TIC no processo educativo e da incorporação de diversos profissionais, como o tutor. Assim, nessa modalidade, o trabalho docente tende a adequar-se como trabalho coletivo.

Uma das questões criticáveis nessa modalidade de educação é que os professores são expropriados de seus saberes, ao se transformarem em executores de “pacotes virtuais”, elaborados por “especialistas”, geralmente de outras instituições, inclusive internacionais, resgatando-se assim o taylorismo e sua dicotomização entre a concepção e a execução. O material pedagógico-didático é veiculado virtualmente, sendo que a intermediação é feita por um tutor, que, mesmo sendo docente titulado, recebe baixos salários, além de ser submetido a jornadas de trabalho que extrapolam, em muito, o tempo e o espaço escolar. Assim, faz-se necessário que seja regulamentado o trabalho dos professores/tutores (OLIVEIRA; FREITAS, 2008, p. 57).

Para poder abordar o sentido e as tendências da própria organização do trabalho docente na modalidade de EaD, suas formas e características, faz-se na sequência uma sucinta revisão na literatura mais recente sobre o assunto.

2.2 TRABALHO DOCENTE NA EAD: O CAMINHO DA PRECARIZAÇÃO

Com a intenção de pontuar as principais questões sobre o trabalho docente na EaD, serão rapidamente apresentadas algumas conclusões dos estudos advindos de renomados pesquisadores da área, como Fidalgo (2008), Mill (2007), Lapa e Pretto (2010), Horta e Pinto (2008), Brzezinski (2008) e outros.

As condições de trabalho do docente virtual no ensino superior privado e os mecanismos de exploração utilizados pelo sistema de acumulação são discutidas, entre outros, pelo pesquisador Fidalgo (2008), que, por meio da sua análise inicial, nos permite compreender que as questões ligadas ao trabalho docente e as suas condições (saúde física e mental, valorização profissional, carreira, carga de trabalho, entre outras) quase não ocupam lugar na forma de organizar e trabalhar na modalidade de EaD.

Em sua pesquisa sobre o trabalho docente virtual, toma como base a legislação atual, a LDB n. 9.394/1996, pontuando alguns artigos como o n. 67 e o n. 13 da lei, que orientam sobre a valorização e as atribuições desse profissional, colocando em questão se realmente as instituições empregadoras proporcionam reais condições de trabalho para os docentes “(...) considerando o tempo de estudo desse profissional, e preparo das aulas, dedicação às metodologias de ensino e estratégias utilizadas no fazer pedagógico” (FIDALGO, 2008, p. 3); ou seja, se de fato atendem às prerrogativas legais aferidas na lei. Mas conclui que as instituições de ensino superior privada enfatizam apenas os aspectos legais do artigo 13, no tocante às atribuições do docente, no seu saber fazer.

O autor traz essa análise para o contexto da EaD, que utiliza os recursos tecnológicos como forma de mediação do processo educativo e constata que não só no ensino privado, mas também no sistema público de ensino que oferta essa modalidade, as atribuições dos docentes são enfáticas e apresentam precarização tanto nas formas de desenvolvimento do trabalho como nas formas de contratação do docente.

Essa realidade se reafirma diante do cenário encontrado na realidade do trabalho docente na EaD, realidade que não ocorre somente nas instituições privadas de ensino, pois é possível aludir que existe também precarização do trabalho docente em muitas das universidades públicas brasileiras que estão estruturando seus cursos de EaD e estabelecendo estratégias empregatícias que não fogem muito as utilizadas pelas instituições privadas (FIDALGO, 2008, p. 4).

Cumprir observar que a ideia posta pela citação é ratificada na pesquisa de Lapa e Pretto, analisada adiante. Esses autores percebem como vem ocorrendo também esse processo de precarização do trabalho docente dentro das universidades públicas.

Ao discorrer sobre o uso das tecnologias na EaD, Fidalgo busca fundamentação em Belloni (2003) para afirmar que, ao mesmo tempo que as TIC impõem profundas mudanças nos processo de trabalho, como a flexibilização e o controle do tempo, as tecnologias são extremamente necessárias para a realização da mediação pedagógica no fazer docente, o qual se realiza em um contexto“(...) onde inexistem ordenamentos jurídicos específicos que garantam a legitimidade de profissionalização do docente virtual” (FIDALGO, *op. cit.*, p. 5).

A ausência de tais ordenamentos jurídicos coloca em xeque a garantia dos direitos e deveres dos docentes que atuam na modalidade de EaD. O autor questiona ainda o papel do professor e do tutor, que têm como formação a docência, no entanto, com atribuições diferentes, que se traduzem em um trabalho coletivo e também fragmentado, revelando-se similar ao modelo taylor-fordista, que prega falsos conceitos de autonomia, de flexibilidade, de trabalho em equipe, entre outros.

Finaliza a sua análise sinalizando a necessidade de mais pesquisas que contemplem o trabalho docente na EaD, considerando suas condições de trabalho e de vida, bem como os ordenamentos jurídicos que regulamentam, ou, pelo menos deveriam, essa profissão.

Outro interessante estudo empírico, concluído por Mill (2007), intitulado: “Sobre tutoria virtual na educação a distância: caracterizando o teletrabalho docente”, revela como se desenvolve o trabalho docente na EaD, tomando como objeto central de análise a figura do tutor virtual, sob o argumento de que somente esse profissional pode ser considerado um teletrabalhador, na medida em que se diferencia dos demais profissionais por seu trabalho estar intrinsecamente ligado ao uso das TIC.

De início, faz uma breve distinção sobre quem é o tutor virtual em relação ao tutor presencial. É o que se confirma em suas palavras:

Esses tutores podem, entretanto, ser divididos em duas categorias: uma que acompanha os alunos presencialmente, com encontros frequentes ou esporádicos; e outra que acompanha os educandos a distância, por meio de tecnologias de informação e comunicação. À primeira categoria denominaremos de tutoria presencial e, à segunda, de tutoria virtual. É este trabalhador docente da educação a distância mediada por tecnologias digitais conhecido como *tutor virtual* (...) (MILL, 2007, p. 2, – grifo do autor).

Na sequência, estabelece uma relação entre o crescente uso das tecnologias de informação e comunicação na sociedade e na educação, que, de certo modo, propicia não só a expansão, mas também novas formas de organização na EaD. Aponta que todas as propostas nessa modalidade de ensino surgem no seio das universidades presenciais tradicionais e não totalmente de forma virtual.

A partir de dados coletados, desmistifica como se processa o trabalho docente na EaD, apresentando as atribuições de cada profissional: coordenador geral, pedagógico, tecnológico, de curso, de disciplinas e os tutores virtuais e

presenciais, os técnicos e monitores, que, na sua percepção, formam um conjunto de trabalhadores na EaD, compondo o que denomina como polidocência.

Destes, destaca a figura do tutor virtual, objeto de sua análise, argumentando que somente esse profissional se caracteriza como um teletrabalhador, porque realiza o seu trabalho totalmente a distância sob a mediação das TIC.

Dentre o grupo de trabalhadores da EaD supracitados, ele é o único que consideramos como teletrabalhador, que realmente realiza suas atividades a distância sob as condições necessárias para configurar seu trabalho como um teletrabalho (MILL *et al.*, 2007, p. 11).

Mill identifica que nem todos os profissionais da EaD realizam seu trabalho por meios das tecnologias digitais. Portanto, não podem ser considerados teletrabalhadores.

Por tutores virtuais estamos compreendendo os trabalhadores da educação a distância que realizam suas atividades por meio de tecnologias de comunicação a distância: telefonia regular ou “0800”, videoconferência, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), material escrito (livros-texto), entre outros. No acompanhamento pedagógico, o tutor virtual auxilia os alunos, à distância, no processo de construção do conhecimento. A comunicação entre tutores virtuais e alunos é estabelecida por meio do emprego pedagógico de tecnologias desenvolvidas com finalidades diversas aos propósitos educacionais (MILL *et al.*, 2007, p. 12).

Esse autor ainda demonstra, por meio dos dados coletados com 150 tutores virtuais, questões ligadas ao desenvolvimento do seu trabalho, entre elas: tecnologias utilizadas, mal-estares do trabalho, carga horária, experiência de magistério, entre outras.

Uma das questões levantadas que mais chamam a atenção nesses dados coletados é a apresentação de diversos mal-estares por esses profissionais, durante o desenvolvimento das suas funções:

Além de sensações de angústia, ansiedade e solidão, os tutores virtuais estão sob risco de dores e lesões no corpo (coluna, mãos, pescoço, lombalgia, fibromialgia, hérnia etc.) e problemas oftalmológicos ou posturais (MILL *et al.*, *op. cit.*, p.15).

Cabe destacar também que um dos quesitos que seduzem e agradam o tutor virtual no teletrabalho docente é a flexibilidade espaço-temporal para desenvolver as atividades. Ou seja, ele pode desenvolver suas atividades laborais

em sua casa, organizando seu tempo para isso. Mill conclui sua análise reafirmando que apenas o tutor virtual pode ser considerado um teletrabalhador na modalidade de EaD, por conta da necessidade do uso das TIC para o desenvolvimento de suas atividades laborais.

Sobre a EaD e a precarização do trabalho docente, também toma-se como referência o estudo feito por Lapa e Pretto (2010), que discutem, a partir da legislação atual, a LDB n. 9.394/1996, como é visto o trabalho do professor na modalidade a distância. Apresentam os desafios enfrentados pelos professores que trabalham nessa modalidade de ensino, como o afastamento temporal e espacial entre ensino e aprendizagem, a dificuldade da comunicação pelas TIC para aproximar professores e alunos, a consolidação do professor coletivo e a centralidade na aprendizagem e no aluno autônomo.

Em relação ao afastamento espacial existente entre alunos e professores na EaD, os autores ressaltam que isso pode se tornar um desafio para ambos, visto que professores e alunos

(...) estão acostumados à comunicação síncrona, oral e ainda contando com outros recursos, com o improviso, com a linguagem corporal, como o sorriso ou o “olho no olho”. Dar uma aula em um estúdio vazio, elaborar e apresentar uma dúvida em texto escrito, esperar o tempo do outro para a resposta e compreender as entrelinhas dos discursos são situações inéditas, que deslocam professores e alunos e os afastam. O que faz a comunicação não é o recurso tecnológico disponível, mas as pessoas que o utilizam como meio para a interação (LAPA; PRETTO, 2010, p. 83).

Conforme destacam na pesquisa, o material didático na EaD assume o papel mais importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A descrição dos pesquisadores sobre a dificuldade da comunicação pelas TIC para aproximar professores e alunos nos permite enxergar que, em muitas situações, as tecnologias utilizadas em diversos cursos a distância são precárias, o que inviabiliza a comunicação entre os sujeitos do processo, principalmente em locais mais distantes de nosso país, dada a falta de equipamentos, de infraestrutura e de velocidade de conexão.

Em seguida, mostram que, para que aconteça o trabalho docente na EaD, são imprescindíveis vários profissionais (técnicos, tutores, monitores etc.), que devem atuar de forma integrada, ou seja, trabalharem cooperativamente para a efetivação da docência.

(...) apontamos o professor conteudista e o professor ministrante, mas, de fato, esses professores não trabalham sozinhos e sim com um grupo de profissionais da mais variada formação. Isso vai desde a produção dos materiais, em que o professor conta com a participação de designers instrucionais, equipes de produção de ambientes virtuais, de audiovisuais, de livros, entre outros, até o momento das aulas propriamente ditas, em que diversos profissionais atuam de forma integrada. (...) É fundamental o trabalho de aproximação entre as áreas de tal forma que, de um lado, o professor possa compreender o potencial dos aparatos tecnológicos para, em conjunto, definir os objetivos pedagógicos que devem orientá-lo e, de outro lado, que os técnicos, enquanto especialistas, com sua expertise específica, saiam do papel de prestadores de serviço ou de “professores” (que sabem melhor do que o professor o que é bom), para se aproximarem da educação, isto é, para compreenderem as demandas específicas do material didático e, em parceria com o professor, pensarem a melhor utilização dos recursos tendo em vista atender aos objetivos educativos (LAPA; PRETTO, *op. cit.*, p.84).

Os autores demonstram na pesquisa a dificuldade que muitos professores têm em desenvolver a docência coletiva, alegando que por conta da cultura escolar que trazem em sua bagagem, não conseguem compartilhar suas atividades de planejamento, descentralização do controle, enfim, de docência com outras pessoas. Acabam planejando sozinhos e delegando a outros a tarefa de execução. Às vezes, também o professor fragmenta o processo educativo, como acontece quando alguns interagem no AVA, outros são incumbidos de avaliar e outros ainda de ensinar.

Cabe aqui complementar essa análise feita por Lapa e Pretto. Essa fragmentação nem sempre parte da vontade do professor, mas, sim, da proposta pedagógica da instituição, que preconiza tal divisão no trabalho docente, na maioria das vezes, em virtude do grande número de alunos que são atendidos.

O último desafio posto diz respeito à responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem que recai toda sobre o aluno, exigindo certa autonomia de sua parte.

(...) depende dele, da sua força de vontade, da sua capacidade de organização e concentração para manter-se no curso e finalizá-lo. Claro que propostas mais interessantes, recursos inovadores e atraentes, espaços interativos habitados por colegas e professores e a existência de comunidades de aprendizagem são capazes de promover a permanência dos alunos. Contudo, mesmo assim, o aluno tem que assumir um papel mais ativo na EaD (LAPA; PRETTO, *op. cit.*, p. 85).

Em geral, esses autores pontuam que o docente da educação a distância está diante de um novo perfil de aluno, caracterizado pela autonomia e independência em sua aprendizagem. Assim, cabe ao docente uma preparação,

baseada em uma sólida formação com novos conhecimentos para trabalhar com as questões educacionais ligadas a essa modalidade de ensino. Formação não somente para o uso da técnica, mas do fazer pedagógico propiciado pela mediação das TIC.

Adiante em sua pesquisa, discutem brevemente a institucionalização da UAB, como responsável em garantir a formação de professores por meio da EaD. E, buscando embasamento em Costa e Pimentel (2009), argumentam que, mesmo que essa modalidade promova a democratização ao acesso à educação superior, seria extremamente complicado promover formação para todos os professores em nível superior.

Na continuidade, passam a analisar a compreensão de docência pela UAB, que inclui em sua composição professores conteudistas (produzem o material didático) e ministrantes (atuam na oferta das disciplinas do curso) e tutores a distância (lotados nas instituições) e presenciais (nos polos de apoio aos alunos). Ressaltam que EaD implantada no sistema público de educação superior não propicia a regulamentação e ou institucionalização em termos de trabalho docente. Os professores concursados do magistério superior se envolvem nos programas de EaD a partir de

(...) uma nova figura que se institui na universidade – para fazer frente ao professor-pesquisador, aquele que tem bolsa de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou pelas Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs) – a do professor-bolsista, que passa a receber uma complementação salarial por meio do mecanismo de bolsa associado às atividades de extensão e não às atividades de ensino. As cargas horárias de atividades didáticas de graduação registradas nos departamentos permanecem, portanto, inalteradas, como também o salário ao longo dos últimos anos. Assim, a carga horária dedicada às atividades de ensino na modalidade a distância passa a ser computada como extra – configurando-se, claramente, um mais trabalho com um plus de salário, não necessariamente numa ordem direta (LAPA; PRETTO, *op. cit.*, p.89).

Tudo isso resulta em intensificação do trabalho docente, colocando desafios imensos para esses profissionais que acumulam uma sobrecarga de trabalho, tanto do ensino presencial como da educação a distância. Além disso, um processo de precarização do trabalho, dadas as condições de baixa remuneração e a ausência de reconhecimento desses profissionais como docentes.

A docência, no entanto, está distribuída em diferentes papéis, entre os quais o de professor e o de tutor (a distância e presencial), estando definidos,

como já mencionado, em resoluções que enquadram esses profissionais como bolsistas, não lhes dando nem mesmo o direito a declaração de trabalho mencionando a função “professor”, evitando com isso a consolidação de vínculos empregatícios e a sua inserção na categoria simbólica de profissionais da educação (LAPA; PRETTO, *op. cit.*, p. 91).

Face ao exposto, defendem a necessidade da elaboração de políticas públicas que fortaleçam a ampliação da universidade pública com qualidade, de modo a contemplar a EaD sem distinção com a educação do ensino presencial e com garantias de recursos para a sua manutenção.

No que concerne à função social das tecnologias de informação e comunicação no seio do trabalho docente, busca-se as reflexões feitas por Horta e Pinto no artigo “Tecnologias digitais, trabalho docente e ações coletivas”, fruto de estudos desenvolvidos durante os encontros realizados pelo Grupo de Trabalho (GT) – As Tecnologias Digitais e o Processo de Trabalho Docente, promovido pelo Sindicato dos Professores de Minas Gerais, em junho de 2007.

Na intenção de explicarem a influência da tecnologia nos processos de trabalho docente, distinguem, inicialmente, o conceito de técnica do de tecnologia, recorrendo a Marx. Nas suas apreciações, a técnica pode ser manual, mecânica, microeletrônica e nuclear, e a tecnologia seria:

(...) o processo de inserção dos instrumentos de trabalho, com suas respectivas bases técnicas, no âmbito das relações sociais de produção. Assim, a tecnologia é a materialização da forma em que as relações humanas de produção se organizam em um dado modo de produção. Quer dizer, cada modo de produção cria sua própria tecnologia, portanto não se pode falar de neutralidade tecnológica, porque a determinação, o fundamento da tecnologia, é eminentemente social (HORTA; PINTO, 2008, p. 32).

Para explicar como a sociedade atual se estrutura em rede, as autoras buscam fundamentação em pesquisadores como Chesnais (1996), Castells (2006), Touraine (2002), Mattellart (2002) e outros, na pretensão de demonstrar que não só o capital financeiro assumiu a comunicação mediada por computador, mas também a velha indústria. A comunicação mediada possibilitou que a produção se convertesse em linguagem digital disponível para qualquer parte do mundo e em qualquer tempo. Do mesmo modo, impôs a flexibilidade nas relações de trabalho, na tentativa de fazer desaparecer as classes sociais e a diferença de interesse entre elas. Essa situação foi identificada pelo GT no que se refere ao trabalho docente,

após análise de alguns discursos trazidos pelos professores que participavam. Tais discursos equiparavam os professores a “gestores de unidades de negócios” na instituição em que trabalhavam.

Ao discutirem os benefícios da tecnologia integrada à educação, como exemplo, as autoras citam os *softwares* livres educacionais e as suas vantagens (ampliação dos horizontes mentais, no terreno da educação, da cultura e da pesquisa científica) para o processo de formação humana. Por outro lado, apontam o desafio posto para os professores frente à exclusão digital a que estão submetidos.

Na sequência, destacam os problemas evidenciados pelo GT sobre as principais condições de trabalho dos docentes.

Condições que evidenciaram que os docentes estão insatisfeitos com a desvalorização profissional; precisam trabalhar em dois ou mais turnos, ou em diferentes cidades, para sobreviverem (sem que lhes sobre tempo para preparar devidamente as aulas); questionam a insuficiência de estímulos concretos para o exercício da profissão e de sua situação de «cumpridores de resoluções dos outros»; estão descontentes com o desprestígio da profissão e não a aconselham sem ressalvas para terceiros; indignam-se com a utilização das novas tecnologias em cursos de educação à distância somente para poupar trabalho e precarizar ainda mais a sua atual realidade salarial e material (HORTA; PINTO, *op. cit.*, p.50).

Ressaltam as formas de resistência (pedidos de licença médica, afastamentos sem vencimentos, abandono do emprego) pelos professores diante da situação de exploração do seu trabalho.

Pelo fato da análise se dar na esfera privada, concluem afirmando que as tecnologias digitais incorporadas ao trabalho docente reforçam a racionalidade instrumental e/ou a racionalidade alienada. Para tanto, as autoras enfatizam que “(...) somente a criação de relações sociais com princípios e valores igualitários poderia produzir novas tecnologias e novas formas de trabalho que não fomentem alienação” (HORTA; PINTO, *op. cit.*, p. 52).

Ainda discutindo as tecnologias digitais, convém mencionar a pesquisa qualitativa teórico-bibliográfica de Brzezinski (2008), a partir da produção discente num conjunto de 742 trabalhos analisados entre teses e dissertações, de programas de pós-graduação em Educação credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e sócios institucionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que

tinha como objetivo revelar se o trabalho docente se revigora mediante o uso das tecnologias de educação.

De início, faz uma contextualização histórica da sociedade contemporânea, destacando que, a partir da década de 1990, diversas transformações ocorreram, entre elas, o “crescimento assustador da quantidade de conhecimento e informações disponíveis e a capacidade muito grande de armazenamento e de transmissão de conhecimento em espaço de tempo reduzido” (BRZEZINSKI, 2008, p. 37).

A autora faz notar que tais transformações passam a exigir a formação de um novo homem e de reconstruções dos espaços sociais como, por exemplo, a escola.

Destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/1996, como materialização das políticas educacionais brasileiras, que provocaram reformas tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Para a autora, a instituição da LDB mudou a concepção de escola, universidade, formação de professores e de trabalho docente.

Em relação à formação de professores, ela pontua que a nova lei contempla a exigência de formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica como um dos requisitos para a melhoria da educação. Ao mesmo tempo, menciona que o Estado se desresponsabiliza, nas esferas social, econômica e financeira, de ser o provedor da formação dos profissionais da educação, enfatizando que o nosso país tem dado abertura para a privatização do ensino superior, com possibilidades de bolsas de estudo para aqueles que não têm condições de pagar.

Brzezinski defende que tanto a formação como o trabalho docente apresentam elementos constitutivos, como o conhecimento, a ciência, a educação, a pesquisa, as tecnologias educacionais. Nesse sentido, toma como base alguns aportes teóricos de autores como Galliano (1986), Bronowski (1972), Lalande (1999), Salomon (1984), entre outros, para explicitar o conceito de ciência, de tecnologia e de educação.

Sobre o conceito de tecnologia, apoia-se em Salomon (1984), que afirma que a tecnologia é o uso do conhecimento racional para satisfazer necessidades, desejos ou fantasias por meio da criação, distribuição e produção de bens e serviços.

Na mesma linha de pensamento, Brzezinski, ao referenciar o uso das TIC no trabalho docente, considera que:

(...) quando utilizadas com competência técnica e compromisso social no campo da Educação, além de serem mecanismos de socialização do saber, que implica qualidade social da educação, também qualificam o trabalho docente do professor, à medida que ele é mediador do conhecimento mais experiente do que o estudante no processo de ensinagem. (BRZEZINSKI, 2008, p. 40).

No que se refere ao trabalho docente, busca fundamentação teórica em Saviani (1984), Azzi (1999), Busmann e Abbud (2002). Estes dois últimos, consideram o trabalho docente como expressão do saber pedagógico, realizado tanto no contexto escolar como em outras instituições sociais.

E o trabalho docente, entendido como prática social, permeado por contradições, conflitos de interesses e, ao mesmo tempo, desafiador e precário, é percebido por Saviani (1984) e Azzi (1999).

Concordando com Saviani, já mencionado anteriormente, a autora destaca que, como a educação, o trabalho docente constitui-se em bem simbólico, portanto, em trabalho não material:

(...) o trabalho docente faz parte das atividades em que o produto não se separa da produção. No caso do trabalho docente a apreensão ou a produção do conhecimento se realizam simultaneamente em atividades em que aprendente-professor e aprendente-aluno se intercomplementam enredados pelo domínio de saberes. Esse movimento difere do “trabalho material”, cujo produtor se separa do produto. No processo da existência humana o “trabalho material” consiste em uma garantia da “subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e mais complexas, de bens materiais” ao passo que o trabalho “não material”, neste mesmo processo, pertence aos bens simbólicos (BRZEZINSKI, 2008, p. 43).

O entendimento do processo de trabalho docente como trabalho não material é a mesma concepção que orienta a produção dessa presente pesquisa sobre o trabalho docente desenvolvido na EaD no curso em análise.

Ao apresentar os resultados da pesquisa sobre a produção discente, a autora pontuou três categorias de análise, a saber: Práticas Docentes e Escolares; Representações dos Professores e da Comunidade Escolar; e Mudanças nas Práticas Docentes e na Cultura Escolar.

A respeito das Práticas Docentes e Escolares, as produções analisadas focaram as observações feitas nas salas de aulas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, diferentes espaços de educação popular (Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Rural, Movimento dos Sem Terra-MST), o Ensino Técnico/Profissionalizante e o Ensino Superior. Tais observações pontuaram diversas deficiências nos níveis e nas modalidades, entre elas, o despreparo dos profissionais, a falta de materiais, a indisciplina, a avaliação, as práticas não democráticas e excludentes, entre outras.

Destaca a autora que, além de todos os questionamentos apresentados nas produções sobre a prática docente, poucas pesquisas investigaram a complexidade e a subjetividade das relações pedagógicas em sala de aula.

(...) ao observar a diversidade de práticas de bons professores ou ainda as formas peculiares com que professores de uma mesma disciplina organizam e desenvolvem as atividades de ensino. Desse modo, esses estudos buscam demonstrar a natureza criadora do trabalho docente e os processos e formas pelos quais os professores produzem práticas e conhecimento pedagógico sobre ensino (BRZEZINSKI, *op. cit.*, p. 46).

A segunda categoria, Representações dos Professores e da Comunidade Escolar, focalizou relatos da comunidade escolar sobre concepções, valores, saberes e crenças subjacentes às práticas docentes e escolares. Conforme demonstra Brzezinski, essas duas categorias – Representações dos Professores e da Comunidade Escolar e Mudanças nas Práticas Docentes e na Cultura Escolar –, em termos de políticas educacionais para a qualidade da Educação Básica, comprovam que:

(...) a mera distribuição de aparelhos de televisão e vídeo, de computadores e de *softwares* educativos para a rede pública não provocou as mudanças esperadas. O uso da TV e dos vídeos ficou restrito ao entretenimento e os computadores foram subutilizados limitados à busca de informação. O ensino continuou centralizado no professor. Algumas poucas experiências com o uso de *e-mails* ou *websites* permitiram trocas interessantes inter-escolas (BRZEZINSKI, *op. cit.*, p. 51).

Quanto à terceira categoria – Mudanças nas Práticas Docentes e na Cultura Escolar –, configurou-se como uma síntese das produções sobre as mudanças por níveis de ensino, alertando para o fato de que as mudanças têm dinâmicas próprias, decorrentes de conquistas que transformam a escola em espaço de formação,

capaz de propiciar o desenvolvimento profissional docente. E as mudanças com uso de TIC, apresentadas nas dissertações e teses, revelam que o professor é:

(...) consumidor e não produtor de tecnologia. Por meio de relato de experiências esses trabalhos acompanharam e avaliou o impacto das NTIC na rede escolar, introduzidas por programas governamentais: Projeto Tal, ProInfo, TV Escola, Telensino, Telecurso, Proep. Neste conjunto também são relatadas experiências pontuais com o uso de *softwares* educativos disponíveis para o Ensino Fundamental, tais como utilização da cartografia digital nas aulas de Geografia, do programa “cabri geômetra” nas classes de Matemática, bem como experiências de uso do computador para a interação entre alunos de diferentes escolas ou diferentes países, via *e-mail* ou *website* (BRZEZINSKI, *op. cit.*, p. 50).

Como sinaliza a autora, as pesquisas concluem sobre a necessidade de acompanhamento e apoio pedagógico aos professores para o uso das TIC na educação.

Sobre a EaD destaca duas produções realizadas em cursos de Pedagogia, atribuindo a essa modalidade um campo promissor de pesquisa para a formação de docentes.

Destacam-se dois estudos que investigaram experiências de educação a distância, realizadas nos cursos de Pedagogia, voltadas para a formação em nível superior de professores com diploma da modalidade Normal. Essas propostas, pela complexidade de operacionalização e pelas mudanças que introduziram no cotidiano dos professores e dos alunos, na cultura escolar estão criando uma nova cultura organizacional que precisa ser aprendida (BRZEZINSKI, *op. cit.*, p. 51).

A autora tece as considerações finais, constatando, a partir das produções analisadas, que a introdução das tecnologias na educação melhora o processo de ensino e aprendizagem e atende certas necessidades de professores e alunos na Educação Básica. Conclui sua análise argumentando que o trabalho docente não se revigora com as tecnologias da educação, pelo fato dos professores não estarem preparados para o uso das TIC e, como consequência disso, apresentam resistências.

Por certo, o uso das TIC na educação abre diversas questões de premente debate. Por um lado, as instituições precisam incorporar essas tecnologias para que, não se tornem ainda mais obsoletas em seu objetivo de socialização de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Por outro, as TIC não podem ser integradas ao ensino nos moldes da educação tradicional. Elas advêm da revolução tecnológica da “sociedade da modernidade tardia”, que requer reflexão e crítica com vistas

à superação do modelo hegemônico e individualista da racionalidade técnica da educação, dando lugar à tendência histórico-crítica que dá suporte (BRZEZINSKI, *op. cit.*, p. 52).

Uma importante contribuição para o entendimento do trabalho docente na EaD é também realizada por Mill (2008), quando analisa o fenômeno de disseminação da EaD e seus impactos sobre o trabalho docente, principalmente no tocante às condições de seu exercício e a flexibilidade espaço-tempo e o espaço de trabalho.

Discute, inicialmente, a lógica espaço-temporal na EaD como um novo espaço de trabalho docente. Esse espaço destinado à aprendizagem dos alunos é proposto nos ambientes virtuais, bem diferentes do espaço da sala de aula do ensino presencial, com horários pré-estabelecidos, como, por exemplo, o horário para o recreio.

Segundo Mill (2008), o processo de trabalho docente na EaD sofre um redimensionamento espaço-temporal, em decorrência do uso das tecnologias de informação e comunicação, que, de certa maneira, passam a condicioná-lo.

Isso quer dizer que o trabalhador docente à distância, tendo suas atividades intensamente mediadas por tecnologias digitais, poderá estabelecer relações diferenciadas com o tempo e com o espaço em relação ao trabalhador docente presencial, implicando necessariamente um outro patamar de exploração da mais-valia pelo capital no âmbito educacional (MILL *et al.*, 2008, p. 58-59).

Esse redimensionamento espaço-temporal ocasiona implicações no trabalho docente. Para análise, foram estudadas as experiências da equipe do Centro de Formação Continuada de Professores, o CEFOR PUC⁹ Minas, na intenção de avaliar essas implicações. Detecta os desafios enfrentados pelos docentes que participam do CEFOR, como, por exemplo, a problemática de trabalhar em equipe e a dificuldade na produção de materiais e recursos didáticos, considerados como condição *sine qua non* para a efetivação de um projeto em EaD.

Em síntese, o que se observa nesses aspectos da experiência do CEFOR é que a promoção de um programa ou curso à distância exige condições anteriores à sua oferta, tais como a constituição de equipes de trabalho, o

⁹ O CEFOR integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (REDE), uma política da Secretaria de Educação Básica do MEC que objetiva institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada junto aos sistemas públicos de ensino brasileiros (MILL *et al.*, 2008, p. 60).

planejamento criterioso do programa/curso, a elaboração de materiais. (...) Em outras palavras, a EaD exige a previsão de novos tempos, espaços e recursos para o desempenho do trabalho docente, os quais não podem ser atribuídos à esfera dos esforços individuais dos docentes. Além desses aspectos espaço-temporais da preparação dos cursos, há também questões relacionadas ao oferecimento cotidiano do curso. Aliás, é no trabalho de acompanhamento dos estudantes pela Internet que mais se evidenciam mudanças/implicações ao trabalhador docente (MILL *et al.*, 2008, p. 61).

Na sequência, toma como estudo os relatos de participantes do Seminário sobre Trabalho na Educação a Distância, realizado pelo Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO-MG), em julho de 2007. Em sua análise, Mill (2008) evidencia, a partir dos depoimentos de alguns dos docentes que participavam do seminário, inúmeras situações relacionadas às condições de trabalho e condições de vida. São elas: remuneração, carga-horária de trabalho, quantidade de alunos por docente, ausência de regulamentação trabalhista no caso do tutor, entre outras.

Para Mill (2008), os depoimentos levam à reflexão de que a EaD tem ganhado espaço como campo de trabalho, embora careça urgentemente de regulamentação trabalhista específica, a fim de garantir os direitos dos sujeitos envolvidos.

A formação profissional dos docentes para atuação na EaD também foi objeto de discussão no seminário, especialmente no tocante à definição dos conceitos de tutor, professor e docente. Para essa compreensão, o autor destaca a questão da fragmentação do processo na EaD, semelhante ao modelo taylorista/fordista: “essa separação de atividades cria distinções entre os educadores da EaD: tutores fazem parte do processo, professores conteudistas realizam outra parte e outros profissionais também participam do processo” (MILL, 2008, p. 66).

A discussão no seminário evidenciou que o papel do tutor parece não ter tanta significância em relação ao do professor. Mill discorda e aponta que ambos são docentes, e que há necessidade de propiciar condições de trabalho e formação permanente para esses profissionais.

Dessa forma, a tutoria é uma categoria profissional ainda sem regulamentação, bastante explorada, sem vínculo empregatício e sem condições estruturais de trabalho. Há um engodo em perdurar no discurso do mercado, que argumenta que a tutoria é um trabalho com flexibilidade espaço-temporal, que pode ser executado concomitantemente a outras atividades profissionais e que não demanda tanto esforço do trabalhador (MILL, 2008, p. 32).

O autor afirma também a necessidade de formação para o uso das tecnologias para os alunos e a institucionalização de equipes interdisciplinares e multidisciplinares nos programas que ofertam a EaD, no intuito de romper com a concepção taylorista fortemente presente nessa modalidade de ensino.

Apresenta, de um modo geral, as situações relacionadas às condições de trabalho na EaD, como, por exemplo, a sobrecarga de atividades e o elevado número de alunos para atender, entre outros, que, de certo modo, interferem na saúde do trabalhador, ocasionando sérios problemas, como aqueles relacionados à visão, postura física, lesões musculares ou nervosas etc.

Tais problemas geralmente surgem por conta da flexibilidade do espaço e do tempo de trabalho, justificada pela incorporação das TIC na educação. Essa flexibilidade é considerada como ponto positivo na EaD, embora estimule a precarização dos processos de trabalho docente.

Ao concluir, faz um alerta para que os sindicatos dos professores atendam às especificidades das condições de desenvolvimento do teletrabalho.

Os pesquisadores até aqui articulados demonstram em suas análises que o processo de trabalho docente na EaD apresenta resistências por parte dos docentes, precarização, intensificação, fragmentação, sofrimento no trabalho, qualidade reduzida, entre outras dificuldades.

Na intenção de resolver esses problemas, os autores apontam diversos mecanismos, como construção de relações sociais igualitárias, formação dos professores para o uso das TIC e a regulamentação dos processos de trabalho, a fim de oferecer mais condições de trabalho e melhores salários para os professores da EaD.

2.3 TRABALHO DOCENTE NA EAD: NA DIREÇÃO DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

Em contraposição a essa literatura, encontram-se estudos de pesquisadores renomados na área que apresentam outra perspectiva para a EaD, tais como Cruz (2001), Schlosser (2010) e Silva (2011). Desse modo, procura-se analisar essas produções teóricas que apontam a existência de uma tendência que orienta ações e determinam indicativos de que o trabalho docente na EaD pode ser de qualidade, mesmo diante dos desafios apresentados na sociedade atual.

Em seu artigo “A construção do professor midiático: o docente comunicador na EaD por videoconferência”, fruto da sua tese de doutorado, Cruz (2008) analisa as mudanças que a videoconferência traz para o papel do professor midiático e a necessidade de formação para o uso desse recurso tecnológico, a partir dos dados obtidos num estudo de caso realizado com os professores do mestrado a distância do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 1996 a 2000.

De início, aponta que a EaD no Brasil só teve avanços a partir de 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que instituiu a EaD como uma forma de ensino equivalente ao presencial em todos os níveis de ensino, porém, com ausência de regulamentação para o nível de pós-graduação. Também houve a adesão de muitas universidades à EaD utilizando as tecnologias digitais. Descreve a experiência do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da Universidade Federal de Santa Catarina, que criou, em 1995, o Laboratório de Ensino a Distância (LED), por meio de mídias integradas: videoaulas, teleconferências, internet e videoconferência. E, conseqüentemente, em 1997, implantou o mestrado na área de Logística para alunos distribuídos em 12 salas de videoconferência da Petrobras em todo o país. Além disso, um ambiente virtual de aprendizagem para dar suporte aos alunos e professores.

Sua pesquisa tem como objeto de análise o trabalho do docente pela videoconferência, sendo esta considerada a principal mídia dos cursos ofertados pelo PPGEP. Sobre esse recurso, Cruz faz algumas considerações:

Quando utilizada como meio principal para a EaD, a videoconferência traz uma série de desafios para o professor, ao permitir que participantes situados em dois ou mais lugares geograficamente diferentes possam realizar uma reunião sincrônica com imagem e som, utilizando câmeras, microfones e periféricos como o CD, o vídeo e o computador como base para apresentações em PowerPoint, internet etc (CRUZ, 2008, p. 202-203).

Por isso, a necessidade de o professor ser preparado para ensinar a distância. Nesse sentido, Cruz busca comprovar que, para ensinar por videoconferência, há necessidade de que o professor tenha uma formação especial para trabalhar com as tecnologias, utilizando estratégias didáticas adequadas à linguagem audiovisual do ambiente midiático.

Segundo a autora, a videoconferência rompe a ideia de mediação face a face dada num mesmo tempo e espaço, ao permitir que a aprendizagem ocorra a

partir da interação entre professores e alunos, em lugares geográficos diversos, porém, em um tempo comum. Portanto, a sala de aula se virtualiza e a aprendizagem acontece por meio da interação mediada entre os sujeitos envolvidos no processo.

Neste sentido, a videoconferência virtualiza a sala de aula também porque problematiza o papel do professor. Ao incluir a obrigatoriedade do conhecimento tecnológico como condição de existência da aula, amplia as exigências de atuação do docente, que precisa dominar os recursos e operar câmeras e microfones para que ocorra a comunicação com os alunos e, por consequência, a aprendizagem. Se na escola tradicional ele pode escolher “enriquecer” sua aula com a incorporação da nova lógica que a mídia traz, na educação a distância por videoconferência ele está “imerso” no meio televisivo. Este lugar é virtual, pois permite a interação ao mesmo tempo presencial – onde de fato estão os participantes, em suas salas audiovisuais, tácteis e olfativas – e é midiático – pois a comunicação é audiovisual e acontece no ciberespaço (CRUZ, *op. cit.*, p. 204).

Na sequência, explicita como foi o processo de implantação do estúdio de gravação na universidade e todos os meios necessários para torná-lo um cenário (iluminação, isolamento acústico, cor de fundo, entre outros).

Como os profissionais envolvidos possuíam uma experiência com produção de televisão, o “estúdio” foi gradativamente adquirindo características de um cenário: foram testadas várias maneiras de se iluminar o posto do professor, a parede foi revestida para se conseguir maior isolamento acústico, a cor escolhida do revestimento foi a azul para gerar uma sensação de fundo infinito, comum nos estúdios de TV; foi construído um cenário ao fundo, com os logotipos do Laboratório, do Programa e da Universidade colocados estrategicamente para que fossem enquadrados pela câmera num ângulo mais aberto; num ângulo de câmera mais fechado, a equipe preocupou-se em deixar um fundo liso, sem que houvesse um “ruído” de outros elementos que poderiam atrapalhar a imagem do professor; a iluminação também foi planejada para dar um destaque do fundo, gerando uma sensação de profundidade para a imagem do professor ao mesmo tempo em que gerava uma imagem limpa, clara e sem sombras. Todos esses detalhes foram mantidos durante o decorrer dos cursos com pequenas alterações e serviram de exemplo para outros estúdios de videoconferência em universidades e empresas do Brasil (CRUZ, *op. cit.*, p. 206).

Um dos resultados percebidos por meio das entrevistas e do acompanhamento às aulas foi de que os professores tiveram que se adaptar às necessidades do ambiente virtual, buscando estratégias e mecanismos já conhecidos, na intenção de suprir as carências relacionadas à presença física entre professores e alunos. Também foi perceptível aos olhos da pesquisadora que os docentes que trabalhavam com a videoconferência se expunham por um tempo considerável e apresentavam as aulas bem planejadas e estruturas em

transparências, intensificando a potencialidade do ambiente audiovisual. Por outro lado, esse processo, inicialmente, dificultou o diálogo com os alunos, ou seja, menos tempo para a interação coletiva, que propicia o estabelecimento de relações mais afetivas e, conseqüentemente, o conhecimento do perfil do aluno.

Ao ter menos oportunidades de levantar essas deixas por causa da baixa qualidade de visualização, de audição e a falta do costume de trabalhar prestando atenção na tela da televisão, os professores tinham um inventário bem reduzido de conhecimento sobre os estudantes individualmente, o que tornava sua interpretação mais problemática. Pelos depoimentos, percebeu-se que os professores, cada um a seu modo, tentaram buscar meios de aumentar a quantidade e a qualidade dos contatos com os alunos a distância, visando aumentar as deixas recebidas no ambiente virtual (CRUZ, *op. cit.*, p. 207-208).

Mas quando as aulas passaram a ser mais frequentes, os docentes relataram que, mesmo sem a possibilidade de ter o contato pessoal, “mas supostamente recebendo todas as deixas através do equipamento audiovisual (o meio quente da TV), os professores tinham sensação de que não faltava nada para completar sua “representação mental” dos alunos e ficavam satisfeitos” (CRUZ, *op. cit.*, p. 208).

Outra queixa dos professores sobre as aulas por videoconferência está relacionada à falta de alfabetização para as TIC, que, quando dominados em sua essência, permitem a elaboração de materiais didático-pedagógicos com qualidade para o ambiente virtual. Sobre isso, Cruz relata que, com o passar do tempo, os professores foram familiarizando-se não só com o ambiente de estúdio/virtual, mas também com as TIC, “o que ajudou os professores a aprender a interagir com a tecnologia” (CRUZ, *op. cit.*, p. 209). E, pelos dados obtidos nas entrevistas e na observação das aulas, “os professores foram modificando suas expectativas e adotando comportamentos diferentes” (CRUZ, *op. cit.*, p. 209). Uma boa parte dos professores passou da fase inicial de exposição e preocupação em dominar e administrar as TIC, bem como da segunda fase, em antecipar os problemas e adotar estratégias para resolvê-las, para a fase final, denominada como a de adaptação, “pois conseguiram focar nos efeitos de sua prática de ensino sobre os alunos, utilizando a tecnologia de modo vantajoso para administrar a sala de aula (CRUZ, *op. cit.*, p. 208)”.

A autora apresenta uma série de vantagens de se exercer a docência pela videoconferência, entre elas, a vantagem relativa, a compatibilidade, a complexidade e o grau de experimentação e de comunicação.

Vantagem relativa refere-se aos benefícios que a videoconferência permite em relação ao ensino presencial e à internet, dada a facilidade de uso e importância no processo, configurada como a “a aula” em si.

Em termos de compatibilidade, a videoconferência demonstrou ser “consistente com valores preexistentes, práticas e experiências das aulas presenciais, possibilitando a adaptação de materiais e conteúdos e técnicas de ensino já conhecidas do professor” (CRUZ, *op. cit.*, p. 209).

Complexidade e grau de experimentação foram definidos pela autora como um processo que, inicialmente, assustou os professores, mas, com a experimentação e diálogos constantes com outros professores que já haviam feito aulas por videoconferência, isso foi resolvido.

Por fim, a visibilidade, entendida como uma forma de o professor ser visto tanto em nível regional como nacional, o que fazia com que se sentissem valorizados e motivados a ensinar a distância.

Com base nos dados empíricos, Cruz conclui que a aula por videoconferência, diferentemente do que muitos pensam e descrevem, é mais humanizada: “no ambiente tecnológico, as relações se humanizaram mais, ao invés de perderem seu caráter emocional” (CRUZ, *op. cit.*, p. 211). E que a aula, dessa forma, realmente é diferente do ensino presencial, demandando tempo e preparo para os professores, dois fatores considerados fundamentais para a aprendizagem do professor e a qualidade dos cursos a distância.

Negar ao corpo docente essa formação pode ter como consequência a diminuição da qualidade possível dos cursos. (...) Negar que os professores também precisam ser formados enquanto estão ensinando, e não apenas no início, é, da mesma maneira, perder a possibilidade de apressar a qualificação docente, não ajudando os professores a se livrar das amarras técnicas para exercer sua criatividade plenamente (CRUZ, *op. cit.*, p. 211).

Outro aspecto a destacar em sua pesquisa é com relação à resposta que dá à pesquisadora Belloni quando esta afirma que é difícil saber “quem” está ensinando na EaD, por partir do princípio de que, nessa modalidade, existe uma divisão de tarefas. Para Cruz, no trabalho do docente por meio da aula pela videoconferência nos cursos da UFSC, não acontecia a divisão de tarefas característica da EaD, tão

bem pontuada por Belloni. Segundo a autora, o docente é o único responsável pela seleção de conteúdos, pelo planejamento de ensino, pelas dinâmicas, pela interação e pelo modo de ensino.

Pelo contrário, pode-se argumentar que a função docente na videoconferência “é” do professor e de mais ninguém. Apesar de a aula necessitar de técnicos, monitores e administradores para que aconteça “dentro” do ambiente virtual da videoconferência, o professor é o único responsável pelo que ocorre ali. São suas as escolhas que definem o conteúdo, as dinâmicas, a interação, o modo construtivista ou bancário de ensinar. Mais ainda, depois que a porta do estúdio se fecha sobre si, o professor passa a trabalhar como se estivesse em sua sala de aula presencial, não dividindo sua função docente com nenhum outro profissional, acumulando funções, operando os equipamentos, dirigindo o som e a imagem. Nesse sentido, ele não usa a técnica para incrementar sua aula, ele está dentro da técnica, as ferramentas são a extensão do seu ser, o meio é sua mensagem (CRUZ, *op. cit.*, p. 212).

Na percepção de Cruz (2008), esse é o professor midiático, responsável exclusivamente pela aprendizagem dos alunos na educação a distância. Cabe a ele a escolha, o planejamento e a execução de suas aulas, por meio da operacionalização dos equipamentos técnicos necessários para o seu desenvolvimento.

Para a autora, essa posição implica a necessidade permanente de investir na formação do professor midiático para a linguagem audiovisual, não só como uma ferramenta, mas como essência do seu modo de trabalhar no ambiente virtual.

Em consonância com o estudo de Cruz, destaca-se o artigo de Schlosser, que ressalta a importância e a atuação dos tutores nos cursos de EaD e as funções exercidas por esse profissional, investigando também a proximidade destas com as funções desempenhadas por um professor.

Em sua análise, transcorre brevemente o histórico da EaD e a sua difusão no mundo e, conseqüentemente, seu surgimento em nosso país no século XIX, a partir de cursos profissionalizantes por meio de correspondências, bem como os significativos avanços a partir da LDB n. 9.394/1996. Também destaca alguns fatores que levam as pessoas a optarem por essa modalidade de ensino: autonomia para seu tempo de estudo, o fato de poderem estudar em casa, qualificação para o mercado de trabalho, entre outros.

Expressa que, na modalidade de educação a distância, a ideia da relação face a face e espaço-temporal é rompida por meio da introdução de tecnologias

como televisão, internet, videoconferência, telefone, *e-mail* etc., e da interação com os sujeitos envolvidos no processo educativo, considerados pontos-chave para o sucesso da aprendizagem a distância.

Desse modo, no contexto da EaD, há a presença do professor e do tutor. O papel do professor reconfigura-se mediante a necessidade da incorporação das tecnologias para o desenvolvimento do seu trabalho, ou seja, a interação com os alunos passa a ser mediada pelas TIC. Nesse processo, passa também a contar com a figura do tutor como responsável pela motivação, interação, comunicação e mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Sob essa ótica, o tutor é tido como o orientador do aluno em EAD e a principal função que o compete é a de acompanhar a vida acadêmica dos estudantes, apontando caminhos e encontrando em parceria soluções para determinados problemas ou propostas. O tutor é o elemento de transição e ligação na relação entre professor e aluno (SCHLOSSER, 2010, p. 2).

A autora faz notar que a EaD possibilita aos alunos desenvolver estratégias e habilidades para que sejam capazes de construir seus próprios conhecimentos, mediado por recursos tecnológicos. Assim, o perfil do aluno para essa modalidade é caracterizado pela autonomia de decidir seus horários e métodos para realizar seus estudos. No entanto, a presença do tutor é fundamental na condução da trajetória de conhecimento desse aluno. “Esse novo educador é um facilitador da aprendizagem e tem como uma de suas principais funções possibilitar a mediação entre o professor especialista, o estudante, o material didático do curso e as atividades práticas” (SCHLOSSER, *op. cit.*, p. 6).

Dentro da evolução apresentada, a autora revela que, no século XIX, em virtude da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, muitas universidades institucionalizaram a figura do tutor, que passou a fazer parte do quadro docente e ser entendido como um sujeito facilitador da aprendizagem que “deve estar inteiramente consciente e integrado quanto aos conteúdos, metodologias, matérias, atividades e, sobretudo, o contexto em que seu aluno está inserido, sua realidade, suas limitações e principalmente, seu potencial (SCHLOSSER, 2010, p. 2)”.

E, apesar do termo *tutor* ser recente no sistema de educação brasileira, é objeto de discussão e análise de diversos pesquisadores, como Azevedo (2008), Neder (2000), Oliveira (2003), Silva (2008), Mill (2008), Barreto (2008), entre outros,

mencionados pela autora, que busca fundamentação nesses autores para definir o perfil do tutor para os cursos a distância.

Na sua apreciação, o tutor deve ter, além da capacidade pedagógica, competência técnica, no sentido de dominar as TIC necessárias para o desenvolvimento do processo educativo.

(...) a atuação do tutor baseia-se em ter, além de capacidades pessoais e técnicas, consciência sobre a modalidade em que atua (presencial, online, postal, telefônica). Além disso, é necessário saber utilizar de forma competente as tecnologias de informação e comunicação, que, certamente, contribuem para desenvolver competências dos alunos e para gerar colaboratividade entre o grupo. É o entendimento sobre a estrutura e a dinâmica do material de apoio a ser utilizado que melhor orientará o tutor no processo de aprendizagem dos alunos, auxiliando e colaborando em possíveis dificuldades (SCHLOSSER, *op. cit.*, p. 8).

A partir dessas reflexões, com fundamentação teórica em diversos pesquisadores, observa que a função do tutor se assemelha à de um bom professor. “Um bom professor sugere fontes de pesquisa, explica conteúdos, exemplifica, apoia resoluções e iniciativas, propõe atividades, instiga a reflexão, orienta seus alunos na trajetória de novos conhecimentos” (SCHLOSSER, *op. cit.*, p. 9). Diferenciam-se apenas no contexto em que estão inseridos e nas demandas pedagógicas que lhes são atribuídas.

E, considerando a diversidade de autores e pesquisadores consultados para a elaboração do artigo, Schlosser conclui que existe uma complexidade de conceitos e caracterizações sobre as diversas funções do tutor e do seu trabalho na EaD, o que dificulta definir a identidade desse profissional e as atividades a serem desenvolvidas. Reflete sobre o que já acontece em algumas instituições, ou seja, a formulação de uma espécie de manual de instruções roteirizado a ser cumprido pelo tutor num dado espaço de tempo.

Reitera ainda a necessidade de uma formação mais significativa, haja vista a importância da função do tutor para a EaD, assim como sugere que as instituições repensem os projetos atuais baseados na tutoria, de modo que atendam às especificidades locais e regionais, visando “à construção de um ambiente adequado de trabalho, melhores salários, maior tempo de estudo e preparação desse profissional para que sua ação educativa seja absorvida e bem aproveitada pelo aluno” (SCHLOSSER, *op. cit.*, p. 10).

Na mesma linha de raciocínio, apresenta-se parte de uma pesquisa de Silva, que se encontra em desenvolvimento, sobre “O trabalho do professor-tutor nos cursos a distância: um olhar sobre a regulamentação e a organização do trabalho docente em algumas IES públicas de Pernambuco”, a partir de documentos oficiais que regulamentam a EaD e entrevista semiestruturadas com os professores-tutores participantes de cursos superiores a distância em IES públicas, na cidade de Pernambuco.

Num primeiro momento, referencia que a implantação da EaD nas universidades atendeu às prerrogativas propostas pela legislação brasileira, de ampliar o número de vagas e as condições para o acesso ao ensino superior para os alunos dispersos geograficamente. Mas observa ainda que a implementação e operacionalização das políticas públicas para a EaD sofreram impasses, principalmente no tocante à função docente, como bem aponta:

As questões relativas ao pagamento dos professores que exercem a função docente, as atribuições, a precarização das condições de trabalho, a divisão de tarefas e o próprio papel dos professores na mediação pedagógica na EaD, ainda não foram suficientemente discutidas e reestruturadas no novo contexto da modalidade que se apresenta hoje (SILVA, 2011, p. 2).

Na continuidade, destaca as políticas mínimas criadas para a regulamentação do trabalho docente na EaD, entre elas a Lei n. 11. 273, de junho de 2006, que concede bolsas como forma de remuneração para os profissionais envolvidos com a modalidade de educação a distância. Na visão de Silva, esse processo, que se constitui em “lei das bolsas”, representa para os profissionais envolvidos com a EaD

uma das primeiras ações do poder público para criar uma estrutura de base no que tange a estrutura salarial para a modalidade. Nesse sentido, vale salientar que esta foi uma manobra do poder público para desvincular pagamentos adicionais aos servidores das universidades federais de ensino que inicialmente assumiam a atuação nos cursos na modalidade a distância (SILVA, *op. cit.*, p. 5).

Na sequência, apresenta a Resolução n. 8, de 30 de abril de 2010, que atualiza os valores das bolsas pagas aos docentes na modalidade e observa que tais valores não correspondem ao desenvolvimento do trabalho dos tutores, cada vez mais complexo, devido à incorporação das TIC. Nota também a distinção de

valores das bolsas dos tutores, conforme função e formação para assumir tutoria na EaD.

Menciona o documento final da Conferência Nacional de Educação CONAE 2010, que contempla a necessidade de formar professores, de investir na sua formação por meio da modalidade EaD e de reconhecer o professor-tutor como profissional da docência no desenvolvimento das suas atividades.

Atenta para a ausência de definição de políticas públicas que reconheçam e a função do tutor como docente num sistema de tutoria. “Ainda não observamos a definição de uma legislação oficial que reconheça o desenvolvimento da tutoria como ação docente e como uma profissão com características específicas, embora vejamos sinalizações que caminham para isto” (SILVA, *op. cit.*, p. 9).

Nessa perspectiva, finaliza destacando a importância de reconhecer e valorizar a atuação do professor-tutor como profissional que desenvolve ações voltadas para a docência na EaD, e não mais apenas como um monitor de disciplinas.

A saber, há uma imagem da EaD como uma modalidade de ensino problemática, do ponto de vista de boa parte da literatura. Isso porque a sociedade ainda enxerga essa modalidade a partir das práticas tayloristas de organização do trabalho, estratégia de controle em gestão de recursos humanos, mercantilização do ensino, precarização do trabalho e de remunerar mal a força de trabalho dos docentes.

A análise demonstra que, de um lado, parte da literatura brasileira pesquisada, Fidalgo (2008), Mill (2007), Lapa e Pretto (2010), Horta e Pinto (2008), Brzezinski (2008), aponta a presença do modelo de gestão taylorista de modo mais refinado por conta da introdução das tecnologias e, por novas formas de gestão, no que se refere à organização do trabalho docente na EaD.

A rápida incursão apresentada da visão crítica desses pesquisadores sobre essa perspectiva do trabalho docente na EaD nos permite compreender as mudanças em curso nessa modalidade, que se traduzem em modos de precarização e intensificação do trabalho docente. Convém mencionar que as críticas relacionadas à EaD pelos autores, apesar de serem bem contundentes, não se restringem unicamente a essa modalidade, mas à Educação de um modo geral.

De outro, nos defrontamos com uma literatura que apresenta avanços e perspectivas de melhoramentos para a EaD no contexto atual, especialmente com o uso das TIC nos processos educativos.

No cruzamento das produções aqui analisadas, ressalta-se que existem diversas congruências entre os pesquisadores aqui apresentados. Todavia, convém mencionar que a intenção dessa análise não foi a de enquadrar os autores conforme as suas tendências em relação à EaD, mas apresentar a ênfase que é dada em relação a determinados aspectos dessa modalidade nas suas pesquisas.

Com base nesses estudos, que envolvem uma diversidade de concepções ideológicas e teóricas, pretende-se utilizar alguns conceitos e até mesmo complementar os resultados dessa investigação, que busca compreender a natureza do trabalho docente no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do IF, dada a diversidade de níveis de atuação desse profissional na EaD mediada pelas TIC.

Ao finalizar, parte-se do pressuposto que o trabalho docente na EaD deve acontecer por meio da ação docente (especialista, responsável por determinada área do conhecimento...) de forma integrada, convergente e cooperativamente com os demais profissionais que atuam no processo educativo por meio das TIC. Tendo em vista que, na EaD, a distância entre as ações básicas atribuídas ao docente está distribuída entre os diferentes profissionais que compõem o processo, o que não acontece no ensino presencial, em que essas ações estão circunscritas a responsabilidade de uma única pessoa. Gauthier tece quais são essas ações:

(...) a atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções: 1) aquelas ligadas à transmissão da matéria (os conteúdos, o tempo, a avaliação etc.) e 2) aquelas ligadas à gestão das interações na sala de aula (disciplina, motivação etc.). A prática docente consiste justamente em fazer estas duas categorias de atividades convergirem da forma mais adequada possível (GAUTHIER, 1998, p. 345).

Nesse sentido, os dois grandes grupos de funções devem ser planejados e operacionalizados articuladamente por todos. Essa situação indica flexibilização e descentralização da ação docente, que, conseqüentemente, interfere na constituição da identidade do docente. Por esse motivo é que muitos críticos da área, como, por exemplo, Belloni (2002), pontuam que, na EaD, é difícil saber quem está ensinando, já que a docência propriamente dita não se concentra em nenhum dos atores

envolvidos no processo: professor especialista/conteudista, tutor presencial e tutor a distância. Diante disso, surge também a necessidade de verificar como isso se processa no curso em análise.

3 TRABALHO DO DOCENTE NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL COMO CAMPO PARA ANÁLISE

Inicia-se esse capítulo centrando-se, em um primeiro momento, no levantamento bibliográfico relativo ao surgimento dos institutos federais e, conseqüentemente, o IF em análise. Na seqüência, descreve-se e analisa-se empiricamente, por meio de um estudo de caso, a implementação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade de EaD de um Instituto Federal do país, bem como a sua atual estrutura e forma de organização, por meio de informativos e documentos impressos e digitais cedidos pelo instituto, além da realização de entrevistas com a coordenação do curso.

Como dito anteriormente, a opção pelo campo de pesquisa se deu em virtude de se tratar de uma instituição pública, considerada um espaço aberto para pesquisa, e, ainda, por ofertar, recentemente, um curso superior na modalidade de EaD, destinado a um público-alvo que já está em efetivo exercício profissional, ou seja, gestores públicos municipais e estaduais.

Na seqüência, com base na expansão e no modo de organização da EaD no país nos últimos anos e no levantamento de dados analisados, têm-se como intenção investigar como se dá o funcionamento do trabalho docente no curso em análise e seus respectivos desdobramentos e a percepção que os docentes fazem sobre a mediação das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o estudo de caso envolveu a aplicação de questionários para os professores, conversas informais com a assessora pedagógica e, com uma tutora orientadora pessoalmente e via *e-mail*; outras duas entrevistas com o coordenador do curso foram também realizadas, sendo uma gravada, com autorização do entrevistado, e outra redigida, a fim de fazer análise dos dados obtidos. Em tais procedimentos de pesquisa, foi preservado o anonimato dos profissionais que se dispuseram a participar.

Na etapa inicial da coleta de dados, foram encaminhados questionários semiestruturados via *e-mail* pela coordenação de curso para os 21 professores conferencistas, 21 professores *web* e 21 professores-tutores conceituais a distância do curso das turmas 2, cujo término das aulas ocorreu em março de 2012, com

questões relacionadas à formação acadêmica, experiência e identificação com a modalidade a distância e sobre o processo de trabalho do docente no curso, tendo em vista que são os profissionais que correspondem aos docentes que atuam diretamente, mediando, por meio das TIC, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos a distância. Devido às poucas devolutivas e com a permissão da supervisora do curso, a pesquisadora enviou novamente por *e-mail* os questionários aos professores, argumentando sobre a relevância da pesquisa para a produção do conhecimento, juntamente com uma nota explicativa sobre a importância da participação dos professores, elaborada pelo coordenador do curso. Dessa forma, logrou melhores resultados, obtendo um retorno de 43 questionários respondidos, em um universo de 63 professores que correspondem a cada uma das 21 disciplinas do curso.

Cabe destacar que, no modelo de docência implantado pelo IF, o professor de uma determinada disciplina exerce mais de uma das funções no curso, mas nunca todas elas ao mesmo tempo. Para ilustrar, cita-se o caso do professor conferencista da disciplina de Gestão Tributária, que também atua como professor *web* da disciplina de Controle Interno. A mesma situação evidencia-se com a professora conferencista da disciplina de Gestão de Compras Públicas, que atua como professora tutora-conceitual nessa mesma disciplina, cumprindo uma carga-horária semanal de 20 horas a partir de um cronograma organizado pelo IF. Com certeza, na visão de alguns autores da área, essa situação indica um acúmulo de cargos ou sobrecarga de trabalho. No entanto, constatou-se que o fato desses professores exercerem mais de uma função no processo de docência do curso possibilitou-lhes uma visão de totalidade do processo educativo do curso e, conseqüentemente, um maior domínio das tecnologias e da sua extensão, ou seja, a consecução do processo de mediação. Para a análise de dados, não se computou como sendo o mesmo professor, pelo fato dos questionários respondidos apresentarem questões diferenciadas e relacionadas à função exercida no curso em pauta. (VER APÊNDICE 1)

Foram realizadas também, entre os meses de novembro de 2011 a março de 2012, observações sistemáticas dos fóruns de discussão de cada uma das 21 disciplinas que compõem a grade curricular do curso e das teleconferências de nove disciplinas disponibilizadas no portal do curso, com o objetivo de verificar como se dá a mediação dos docentes por meio das TIC no processo educativo. Essa análise

se efetivou mediante o fornecimento de um *login* e de uma senha para a pesquisadora, por parte da coordenação do curso, para acesso ao AVA “Trilhas de Aprendizagem”, o que favoreceu a coleta, a verificação e a sistematização dos dados por meio de relatórios, após “assistir” cada uma das teleconferências das 09 disciplinas, assim como verificar e analisar os discursos redigidos pelos participantes, nos 21 fóruns.

As visitas ao IF para a coleta de dados ocorreram entre os meses de agosto a dezembro de 2011 e de janeiro a maio de 2012.

Vê-se na sequência como todo esse processo se configura no exercício profissional dos docentes do curso.

3.1 SURGIMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFETS

As instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica¹⁰ passaram por profundas mudanças a partir da criação do Decreto n. 6.095/2007, que estabeleceu diretrizes e fundamentos para a constituição dos IFETs, e da Lei n. 11.892/2008, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, oficialmente, criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), em diversas regiões do país. Em outros termos, a lei propiciou a fusão de instituições federais, como, por exemplo, as escolas técnicas e agrotécnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que, a partir de 2009, assumem uma nova denominação, a de institutos federais. Helene faz uma sucinta avaliação sobre o surgimento dos IFETs, que merece ser apresentada:

Por um lado, é possível supor que, por corresponder à fusão de instituições já implantadas e muitas vezes já respondendo a demandas sociais e econômicas e, também, formando professores, os IFETs nada apresentarão de novo. Por outro, uma tentativa de facilitar a organização de instituições pode permitir uma melhor adequação delas às necessidades e demandas.

¹⁰ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei 11.892/2008, art. 1º).

Entretanto, considerando a inexistência de recursos novos para o sistema público de educação do País, que permanecem em cerca de 4% do PIB, a primeira destas duas últimas suposições é a mais provável (HELENE, 2007, p. 20).

Os institutos federais podem ser considerados como um novo tipo de instituição, na medida em que se diferenciam das universidades ao apresentarem uma estrutura que permite a integração de autarquias federais de educação tecnológica, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como a possibilidade de ofertar todos os níveis de ensino na mesma instituição.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Lei n.º 11.892/08).

Os IFETs fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), portanto, têm autonomia para implantar e extinguir cursos, assim como registrar diplomas dos cursos oferecidos. Para Ciavata, a transformação dos CEFETs em universidades e a criação dos IFETs podem ser entendidas “(...) como fortalecimento da *diversificação institucional* para a formação de professores para educação profissional-tecnológica, dada a dificuldade de formação no âmbito das atuais licenciaturas nas IES” (CIAVATA, 2006, p. 912, grifo do autor).

No que se refere ao nível superior de ensino, cabe aos IFETs:

VII - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;
- c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e
- d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional. (DECRETO nº 6.095/2007).

A esse respeito, comenta Ciavata: “(...) consideramos que a transformação dos CEFETs em ensino superior é uma exigência posta por sua aproximação com o

mundo da produção, da ciência e da tecnologia e a necessidade de formar para o trabalho complexo” (CIAVATA, *op. cit.*, p. 913).

Em relação ao Instituto Federal pesquisado, este tem sua origem em dezembro de 2008, a partir de uma Lei, que possibilitou transformar a Escola Técnica de uma Universidade Federal em Instituto Federal. Atualmente, possui 14 campus, em diversas regiões do sul do país, oferecendo 43 cursos em nível técnico e 14 em nível superior, todos públicos e gratuitos. Conta ainda com a oferta de cursos na modalidade a distância, com polos de apoio presenciais em diversas cidades.

Até a conclusão do plano de expansão da educação profissionalizante proposto pelo governo federal, a ideia é ampliar o número de vagas, sendo 20 mil destinadas para o ensino presencial e 50 mil para a modalidade de EaD.

O Instituto Federal estudado, além de ofertar cursos técnicos em nível médio, também oferece, em nível superior, o Curso de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade de EaD, objeto de análise da presente pesquisa.

3.2 CONSTITUIÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA DO IF

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do IF¹¹ é ofertado na modalidade a distância. Foi criado no ano de 2008, com o objetivo, por parte do governo federal, de estender a sua oferta para todo o país.

O curso visa promover a qualificação profissional, em nível superior, de servidores públicos que estão em exercício na administração pública do estado em que o IF está localizado.

Qualificar os profissionais que atuam em todos os níveis da Administração Pública, oferecendo elementos que irão contribuir para a formação de gestores públicos. Permitir a compreensão da complexidade e diversidade que compõem os aspectos centrais da gestão pública. Indicar ferramentas que possam intervir concretamente para a melhoria da performance do gestor público, auxiliando na busca de alternativas e soluções. Conceder a

¹¹ O curso teve seu processo de reconhecimento protocolado no e-MEC sob o n. 021002554 e o processo de recredenciamento EaD/IF protocolado no e-MEC sob o n. 201002228. Iniciou suas atividades em 27 de agosto de 2008.

oportunidade de ampliação de conhecimentos, permitindo maior eficácia e eficiência no exercício das atividades (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 10).

Para tanto, os ingressantes devem ter concluído o Ensino Médio e passar por um processo de seleção sob a égide dos parceiros envolvidos no projeto. O curso, uma parceria entre o governo do estado, prefeituras, câmaras municipais e associação de servidores, tem uma duração estimada de 27 meses, com uma carga-horária de 1.680 horas, sendo acrescentadas mais 60 horas para trabalho de conclusão de curso, o que totalizam 1.740 horas.

Dessa carga-horária, destina-se um percentual de 30% para os momentos considerados presenciais, ou seja, a apresentação de teleconferências e a realização de provas; e os outros 70% ficam sob a responsabilidade do aluno em administrá-la, por meio de estudos de forma independente e a prática de atividades correlacionadas em seu local de trabalho.

O curso é organizado de modo a atender os alunos de várias maneiras: por meio do material didático, do *site* do curso e dos encontros presenciais e virtuais via teleconferência, considerada como principal mídia.

Os encontros presenciais são realizados nos polos de apoio com a presença física do tutor na telessala e com a presença virtual dos professores conferencistas e *web* durante a exibição das teleconferências das disciplinas e dos professores-tutores conceituais a distância por meio do AVA na sala de tutoria do IF. Os encontros virtuais se dão via *chats* e fóruns com o professor *web* e o professor-tutor conceitual a distância nos horários estabelecidos pelo curso. A sua estrutura ainda permite contatos individuais por *e-mail* ou telefone para atender às necessidades dos alunos.

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública é ofertado em 117 cidades, em aproximadamente 150 polos, sendo matriculado um total de 6.476 alunos. Em dezembro de 2010, o curso formou a primeira turma, contando com 5.980 alunos. E, em novembro de 2011, formou mais 251 alunos, totalizando, assim, 6.231 alunos que concluíram a primeira turma (INSTITUTO FEDERAL, 2012).

Tais dados revelam o potencial da educação a distância em nosso país, nesse caso, direcionada para atender a demanda que necessita de qualificação/aperfeiçoamento profissional. Geralmente, uma turma de graduação na modalidade de ensino presencial tem, em média, 70 alunos, enquanto, na EaD, esse

número pode chegar a mais de 150 alunos, devido a flexibilidade e o uso das TIC no processo educativo.

O *site* do curso, denominado “Trilha de Aprendizagem”, tem como objetivo proporcionar, tanto para os alunos quanto para os professores, a interatividade, a troca e o armazenamento de informações de cada disciplina, de forma colaborativa.

No *site*, os alunos encontram o nome dos professores e tutores das disciplinas e uma série de *links* que lhes possibilitam acompanhar, participar e interagir em todas as atividades do curso, como por exemplo:

- a) *Plano de ensino* – explicita, de uma forma geral, os conteúdos básicos que serão trabalhados pelo professor;
- b) *Introdução da disciplina* – apresenta os temas centrais que serão estudados, os objetivos para o aluno e uma breve contextualização sobre a disciplina;
- c) *Aulas/vídeos* – são aulas gravadas das disciplinas disponibilizadas no portal para o aluno;
- d) *Materiais/download* – são materiais disponibilizados para os alunos baixarem, como, por exemplo, slides das aulas e livro do aluno, entre outros;
- e) *Ampliação do conhecimento* – espaço onde os professores fazem indicações de artigos, livros, livros *on-line*, *site* e notícias, vídeos como sugestões de estudo e complementação de conteúdos das disciplinas para os alunos;
- f) *Interação* – espaço onde se localizam todas as informações referentes a recados do curso, aos horários de atendimento dos professores tutores nos *chats* e fóruns; dados sobre a estrutura administrativa do IF. Além de ser uma seção para os alunos tirarem suas dúvidas com os professores *web* e conceitual das disciplinas nas salas de bate-papo do *chat*, bem como por meio da participação no fórum de discussão;
- g) *Reflexão* – questões sobre a disciplina para os alunos refletirem, que também são postadas nos fóruns;
- h) *Aplicação prática* – consiste em uma atividade prática que os alunos desenvolvem geralmente em seu local de trabalho;
- i) *Avaliação* – espaço onde o aluno tem disponíveis orientações para elaboração do trabalho de conclusão de curso, para a atividade autoinstrutiva e a atividade supervisionada, notas etc.

No que diz respeito à organização curricular (APÊNDICE 2), o curso é dividido em 4 módulos e, segundo o projeto político-pedagógico, os conteúdos são interdisciplinares, o que possibilita o ingresso de novos alunos a cada início de módulo.

Os três primeiros módulos separados em duas etapas cada um, e contendo o total de seis disciplinas, completando a carga horária de 480 horas. O quarto módulo possui uma etapa, com o total de três disciplinas e a carga horária de 240 horas. Após a conclusão dos quatro módulos, o aluno deverá elaborar um artigo científico como trabalho de conclusão de curso, com carga horária prevista de 60 horas (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 13).

Assim, a grade curricular apresenta um rol de 21 disciplinas, distribuídas em 4 módulos, com uma carga-horária de 80 horas cada, no intuito de instrumentalizar o aluno a desenvolver capacidades laborativas que envolvam a gestão pública. Cada disciplina exige a presença de três professores: um conferencista, um *web* e um tutor conceitual a distância, o que corresponde a um total de 63 professores necessários para o desenvolvimento e para a efetivação das disciplinas da grade curricular do curso. Como dito, alguns professores são os mesmos, porém, em funções diferenciadas, se sua formação for propícia para isso, no exercício da docência no curso.

O trabalho de conclusão de curso é realizado durante o andamento das disciplinas dos quatro módulos. Consiste em redigir um artigo científico com carga horária de 60 horas.

Os momentos presenciais do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública constituem-se na realização das provas nos polos e na apresentação das teleconferências, que, segundo o projeto político-pedagógico do curso, são consideradas como videoconferências transmitidas ao vivo, via satélite. É um equívoco, pois se considera videoconferência quando os sujeitos envolvidos no processo utilizam os mesmos recursos tecnológicos para se comunicar. No caso do curso, a interação é garantida via *chat*, *e-mail*, DDG (0800) e fórum de discussão, não há possibilidade de comunicação instantânea de som e imagem.

Estas aulas são produzidas no estúdio localizado no Instituto Federal (...) e *acontecem sempre* ao vivo com o objetivo de promover a interatividade, para que o aluno tenha condições de intervir na aula, sanando suas dúvidas em tempo real (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 39, grifo nosso).

As exibições das teleconferências ocorrem a partir da apresentação de três disciplinas, que acontecem uma vez por semana, com a abordagem pelo professor conferencista, geralmente, de uma ou mais unidades do material didático, totalizando 1 hora e 10 minutos de duração cada. É o que se confirma no projeto do curso:

O projeto pedagógico prevê para o curso Tecnologia em Gestão Pública um encontro semanal, com a transmissão de 6 (seis) teleaulas com a duração de 35 (trinta e cinco) minutos diárias. Por obedecer à metodologia de aulas geminadas, os alunos assistirão as 6 (seis) teleaulas geminadas, ou seja, as 3 (três) disciplinas da mesma etapa, com intervalo de 5 minutos entre cada duas aulas, momento em que ocorre a troca do professor e disciplina (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 39).

Esse intervalo de 5 minutos entre cada aula é para a maquiagem dos professores que vão entrar no estúdio, assim como a preparação novamente da equipe técnica (câmeras, assistentes de estúdio, entre outros).

O curso, ofertado na modalidade a distância, dispõe de vários elementos para a sua oferta. Pontuam-se a seguir os principais recursos tecnológicos, de infraestrutura, recursos humanos, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação da aprendizagem que fazem parte desse processo.

3.3 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA A DISTÂNCIA DO IF

3.3.1 Recursos tecnológicos

O curso em análise dispõe, como recursos tecnológicos, do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), denominado “Trilhas de Aprendizagem”, do estúdio de gravação, do sistema de telefonia (0800) e do material didático para o aluno. Como infraestrutura, dispõe de estúdio de gravação, além de contar com os polos de apoio presencial nos municípios e de uma biblioteca localizada no instituto.

a) *Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*

Na modalidade de EaD, parte do ensino do curso do IF baseia-se na interação estabelecida entre professores/alunos e alunos/alunos, por meio das ferramentas digitais disponibilizadas no AVA “Trilha de Aprendizagem”. Dentre as principais interfaces estão o fórum, o *chat*, o *e-mail*, as teleconferências gravadas e a biblioteca digital em processo de construção, entre outras, que visam estimular a comunicação e a interação entre os participantes e o ambiente virtual.

Tais ferramentas são mediadas pelo professor, em consonância com os conteúdos do projeto político-pedagógico, ministrados pelo professor conferencista.

Nesse sentido, o ambiente do curso pressupõe o estabelecimento de estratégias de mediação da aprendizagem que possibilitam a transmissão e a apropriação do conhecimento sistematizado pelos alunos.

O AVA “Trilha de Aprendizagem” tem como premissa básica ajudar os alunos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e estreitar a relação com os demais profissionais e com os alunos. É composto por duas formas: o ambiente virtual de comunicação e o ambiente virtual de aprendizagem.

Ambiente virtual de comunicação: Esse ambiente tem como objetivo realizar a comunicação síncrona entre os alunos, os orientadores educacionais os professores, tutores e coordenadores. Durante as teleaulas os alunos poderão interagir com o professor *web* em tempo real, que interrompe a tele-aula a qualquer momento para sanar as dúvidas dos alunos nas suas telessalas. Nesse ambiente a comunicação será realizada usando vídeo, áudio ou texto.

Ambiente virtual de aprendizagem: O objetivo desse ambiente é propiciar recursos para consulta de material didático, textos complementares, realizar atividades e outras atividades relacionadas ao curso. É uma ferramenta acessada com senha individual, que funcionará como ambiente de apoio pedagógico. Além de um sistema de perguntas e respostas que serão respondidas pelo tutor e professor *web*, está disponível o acesso aos serviços de:

- Informações acadêmicas
- Notas
- Calendários
- Informações pedagógicas
- Cronogramas
- Arquivos disponíveis
- *Slides* das teleaulas
- Textos complementares
- Contatos

(PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 41).

Diante desse quadro, pode-se dizer que o AVA constitui um novo cenário formativo e de comunicação, respaldado e organizado com suas interfaces fórum, *chat* e *e-mail*, que permite a interação, a dialogicidade, o compartilhamento de informações e conhecimentos e, conseqüentemente, a autonomia do aluno para o desenvolvimento de sua autoaprendizagem.

b) Sistema de telefonia

Corresponde a uma central de atendimento (*call center*), situada no instituto para os estudantes esclarecerem as suas dúvidas via 0800. O atendimento é feito pelos professores-tutores conceituais a distancia e tutores orientadores do curso, com horários estabelecidos de segunda a sexta-feira. De acordo com o projeto do curso, cabe a essa central:

Esta Central terá como função:

Receber quaisquer manifestações dos alunos e dos orientadores educacionais a respeito da capacitação, dentre elas, informações, críticas, reclamações, sugestões e elogios;

Receber e encaminhar à Coordenação as dúvidas e questões propostas por orientadores educacionais e alunos;

De acordo com instruções da Coordenação, encaminhar as respostas dadas pelos alunos e pelos orientadores educacionais às questões recebidas (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 47).

c) Material didático impresso

Na modalidade a distância, diversos são os elementos que compõem o sistema de EaD, como o sistema de tutoria, videoconferência, ambiente virtual e outros. Dentre esses elementos, pode-se destacar a importância fundamental do material didático impresso ou eletrônico, considerado como uma tecnologia pensada para o aluno que necessita estudar sem contar com a presença física do professor. Por isso, deve ser concebido e produzido em prol de uma proposta formativa de educação e não ser somente um elo entre o curso e os alunos.

No curso em análise, o material didático é geralmente elaborado pelo professor autor, que, na maioria das vezes, ministra as aulas por teleconferência com base nesse material, sendo também considerado como professor conferencista.

Com exceção de uma minoria de professores que elaboraram o material didático e não se sentiram à vontade no estúdio para a apresentação por teleconferência. Nesse caso, conforme relato do coordenador do curso, a solução encontrada foi a substituição por outro docente.

Será um recurso estratégico para facilitar tanto as atividades de ensino quanto às de aprendizagem. Estarão situados numa dimensão estratégica, em que a escolha e o planejamento de atividades contribuam efetivamente para que o aluno interaja de modo dinâmico com que lhe é proposto (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 41-42).

O professor autor/conferencista designado para elaborar o material didático interage com todos os envolvidos na elaboração do material (*designer*, coordenador de curso, técnicos e outros), no sentido de garantir sua qualidade.

Os professores autores são aqueles que contribuem com o conteúdo do material didático oferecido aos alunos conforme estrutura predeterminada, em linguagem dialógica, oferecendo ao aluno fontes de pesquisa que complementam os conteúdos indicados. Os professores autores são responsáveis pela elaboração das atividades autoinstrutivas que compõem a ferramenta de avaliação de desempenho dos alunos (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2011, p. 43).

Para a elaboração do referido material didático, são observados os aspectos visuais (diagramação, estética, imagens, gráficos e outros), a qualidade e a atualidade das informações dispostas e a dialogicidade com o aluno. Segundo o projeto do curso, esse material deve ser avaliado e reavaliado sempre que necessário, pelos alunos, professores, tutores, pela coordenação de ensino em conjunto com a coordenação pedagógica em EaD, pelo conselho editorial do Programa de Educação a Distância e pela coordenação do curso. Os aspectos analisados são a diagramação e a apresentação gráfica, a organização e a disposição dos conteúdos programáticos sequenciais, a relação entre teoria e prática e a comunicação dialógica do autor. Desse modo, cada profissional tem uma atribuição em relação à avaliação do material didático.

O material didático do Curso de Tecnologia em Gestão Pública nas modalidades de educação a distância será analisado sob as seguintes perspectivas:

- Pelos alunos, para conferir em que medida os conteúdos selecionados e a linguagem utilizada são por eles compreendidos, permitindo ao mesmo situar-se como protagonista da construção do conhecimento. Serão considerados, como elementos de análise da

qualidade, fatores estes que possibilitarão uma melhor assimilação por parte dos alunos;

- Pelo tutor, em relação à clareza do material, a seqüências em que os conteúdos são apresentados e de como ocorre à relação teoria-prática, bem como a disposição e apresentação dos aspectos gráficos e, sobretudo da comunicação dialógica do autor;
- Pelo autor, responsável pela construção do material didático e pela seleção e organização do significado e da importância dos conhecimentos que compõem os textos. Essa avaliação é complementada pelos resultados da avaliação dos alunos e tutores;
- Pela Coordenação de Ensino em conjunto com a Coordenação Pedagógica em EAD, Conselho Editorial do Programa de Educação a Distância e a Coordenação do curso, que após a análise e interpretação das avaliações dos alunos, tutores e autores, viabilizarão as alterações nos livros didáticos sempre que necessário (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 50).

A elaboração e a produção de materiais para a modalidade de EaD exige profissionais comprometidos com o curso como um todo. Isso significa que o profissional deve ter conhecimentos específicos e a participação em cada etapa do processo e não somente no momento da elaboração do texto que vai ser impresso no material, pois a participação fragmentada, isolada, compromete a qualidade pedagógica do processo, já que produz uma visão parcial do produto final.

3.3.2 Infraestrutura do IF/EaD

Para o desenvolvimento do Curso de Tecnologia em Gestão Pública a distância, o instituto ocupa um determinado espaço emprestado, localizado no campus da antiga Escola Técnica, composto basicamente por, Coordenação Geral, Secretaria Executiva, Coordenação Administrativa/Financeira, Sala de Recepção, Secretaria Geral, *Call Center*, Tutoria, Camarim, Controle Acadêmico, Coordenação Pedagógica, Assistência Pedagógica, Coordenação de Curso, Sala de Tecnologia da Informação, Sala de Estúdio, Cenário para Teleaula, *Switcher – Control Room* - Sala de Controle para Gravação, Ilha de Edição não Linear, Up – Unidade Externa e Sala de Estúdio e uma biblioteca. Todos esses ambientes possuem mobiliário, materiais e equipamentos adequados ao espaço utilizado e à operacionalização do sistema de EaD. Conta ainda com os polos de apoio presencial dispostos nas cidades que ofertam o curso. Tais elementos, estão de acordo com o previsto nos referenciais de qualidade para cursos superiores de EaD.

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infra-estrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição (2007, p. 24).

a) Polos de apoio presencial

Constituem-se em salas de aula para a realização dos encontros presenciais, que se traduzem: na transmissão das teleconferências; na interação pelos alunos; no acompanhamento e orientação durante o processo de educativo pelo tutor do polo; na realização de práticas de laboratórios, de consultas ao acervo da biblioteca e de realização da avaliação.

Os polos são espaços cedidos, geralmente, por escolas públicas, equipados e mantidos pelas instituições públicas, que firmaram a parceria com o instituto, como por exemplo, as prefeituras. Portanto, para a realização do curso na modalidade de EaD, devem dispor de toda a infraestrutura necessária para o seu desenvolvimento.

Polo de Apoio Presencial é definido como a estrutura necessária para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, rede ou sistema de educação a distância. Isso significa, fundamentalmente, um local situado no município onde se desenvolvem os cursos a distância, com infraestrutura para atender tanto as necessidades das instituições de ensino ofertantes dos cursos quanto as necessidades dos estudantes. Assim, é de responsabilidade do município adequar e manter o polo com todas as condições necessárias para o seu pleno funcionamento, haja vista que o mesmo serve como referência aos estudantes (FURLAN, 2010, p. 100).

Essa ideia de sala de aula em polos de apoio presencial contribui para estabelecer laços afetivos e sociais entre alunos/alunos, alunos/tutores, alunos/professores e professores/tutores.

b) Biblioteca

O instituto dispõe de uma biblioteca para atender os alunos do curso, contando com um acervo com mais de 5 mil exemplares.

A Biblioteca do IF/EAD conta com um acervo com 5.497 exemplares. A atualização do acervo é feita anualmente, em formulário próprio, por

indicação do corpo docente e discente, mediante aval de profissionais da área, consulta às entidades classistas ligadas aos cursos, priorizando as áreas não suficientemente atualizadas e para isso o IF/EAD mantém recursos permanentes para fazer frente às despesas de atualização da Biblioteca conforme previsto na planilha de planejamento econômico financeiro.(...) Além da Biblioteca central, o IF/EAD disponibilizará também Biblioteca Virtual (*on-line*), com livros, revistas e artigos em formato digital, específica para o curso, sendo que os conteúdos estarão organizados de acordo com cada módulo e “*links*” a partir da disciplina que deseja buscar referenciais (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 55).

Para o uso da biblioteca, os alunos recebem uma carteirinha que possibilita o acesso e o empréstimo de livros e outras produções no IF como em qualquer outra biblioteca do Instituto Federal disposta no estado. O IF está também implantando a biblioteca virtual, como forma de facilitar a vida dos alunos no que se refere às consultas bibliográficas necessárias para a sua formação. Além disso, alguns polos em que as telessalas são em escolas possuem biblioteca com um acervo que os alunos podem ter acesso e consultar.

3.3.3 Recursos humanos para a realização do curso

Para o desenvolvimento do curso, o IF conta com uma equipe de profissionais: coordenação geral, coordenação pedagógica, coordenação do Curso de Tecnologia em Gestão Pública em EaD, professores autores, conferencistas e *web*, sendo alguns do próprio instituto e outros convidados, tutores conceituais a distância que fazem o atendimento no IF e tutores presenciais que atuam nos polos de apoio, como também técnicos do IF/EaD e de uma empresa terceirizada, que atua dentro do instituto e presta o suporte administrativo e tecnológico para o curso.

3.3.4 Processo de ensino e aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem do curso acontece por meio da exibição das teleconferências, atendimentos para os alunos realizados por *chat*, 0800, *e-mail* e polos e pelos estudos a distância, que estão apoiados em:

(...) atividades complementares (Atividades Autoinstrutivas e Supervisionadas) compostas por reflexões sobre pontos apresentados nos livros didáticos, orientações para o desenvolvimento de pesquisas, leituras complementares e trabalhos em grupos, em que a construção integradora do conhecimento se coloca como princípio norteador, buscando-se o reconhecimento da autonomia relativa a cada unidade temática e o diálogo necessário na busca do conhecimento da realidade educacional (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 40).

Em relação às atividades autoinstrutivas, cabe ressaltar que estas são elaboradas pelo professor autor/conferencista que elabora o material didático para o aluno. Essas atividades são disponibilizadas no final do livro, para que os alunos as realizem e postem no AVA até a data da avaliação de cada disciplina do curso, para que, dessa maneira, os professores-tutores conceituais a distância façam a correção.

Já as atividades supervisionadas correspondem a questões elaboradas pelos professores conferencistas das três teleconferências de modo interdisciplinar, com o objetivo de que os alunos aprofundem os conteúdos trabalhados em cada uma das disciplinas e estabeleçam a relação entre a teoria e a prática profissional. Podem ser feitas em grupos com no mínimo três alunos e no máximo cinco alunos, sob a orientação dos professores-tutores conceituais a distância do IF, devendo ser postadas até o dia da avaliação de cada módulo.

Com o objetivo de preparar os alunos para a pesquisa e produção científica, são realizadas avaliações dissertativas. No primeiro momento, ao final de cada etapa, os alunos devem entregar em equipes de 3 a 5 alunos uma Atividade Supervisionada interdisciplinar abordando conteúdos das 3 disciplinas desenvolvidas. Esta atividade é feita em forma de artigo de no máximo 5 páginas e visa a aplicar na prática cotidiana os conteúdos vistos durante as disciplinas (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 51-52).

No intuito de promover uma melhor avaliação, o curso propõe a atividade supervisionada, elaborada a partir da reflexão crítica daquilo que os alunos estudaram/pesquisaram durante o módulo, embora realizem a prova de múltipla escolha respondida, postada no AVA e, posteriormente, corrigida pelo computador. Ou seja, o tutor do polo digita no AVA do curso, no *link* avaliação, as respostas dos alunos e, ao concluir o preenchimento, o sistema, automaticamente, apresenta a nota do aluno.

3.3.5 Avaliação do processo de ensino e aprendizagem

O processo de avaliação de aprendizagem do aluno do curso é organizado em diferentes níveis do processo e em grau de complexidade variados, como segue: realização individual das atividades autoinstrutivas e em grupos das atividades supervisionadas; produção escrita de um trabalho final de conclusão de curso, que possibilite uma síntese do conhecimento trabalhado em cada disciplina; bem como a realização de uma prova a cada final de módulo, contemplando as três disciplinas, com a duração máxima de três horas, aplicada pelo tutor nas telessalas dos polos de apoio presencial. Após o término da prova, é apresentada uma teleconferência para os alunos, em que o professor de cada disciplina faz a leitura da prova e comenta quais são as respostas corretas da cada questão, justificando-as. As atividades autoinstrutivas e supervisionadas, tal como o trabalho final de conclusão são orientados, acompanhados e avaliados pelo professor-tutor conceitual a distância por meio do AVA. Também há casos em que os professores conferencistas fazem esse trabalho a pedido do IF.

Sobre a avaliação, cabe aqui mencionar que são questões elaboradas pelos professores autores/conferencistas de cada disciplina separadamente. São ao todo 5 provas, com 15 questões de cada disciplina, num total de 45 de cada prova, que devem ser realizadas no polo. Há também a prova de segunda chamada e as provas de recuperação, compostas por 20 questões, e provas de dependência com 15 questões.

A avaliação da aprendizagem é considerada, portanto, como um processo continuado e compreensivo e descritivo que permite analisar criticamente em que dimensão os objetivos dos alunos foram atingidos, mediante atitudes individuais de desafios, no processo de cognição do sistema, tanto de educação a distância como no ensino presencial (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 50).

Considera-se aprovado no curso o aluno que obtiver frequência igual ou superior a 75% e aproveitamento igual ou superior a 70 pontos em cada uma das disciplinas do curso, assim como o cumprimento da elaboração do trabalho de conclusão de curso, feito por no máximo 5 alunos:

O objetivo desta atividade é aprofundar o conteúdo abordado nas disciplinas, a partir de um tema escolhido pelos alunos que devem

desenvolvê-lo em forma de artigo de 8 a 12 páginas. Não é feita defesa deste trabalho diante de uma banca avaliadora. Sua avaliação final é feita pelo próprio professor orientador, diretamente no portal atribuindo nota de 0 a 100, seguida de uma justificativa para a nota atribuída. Solicita-se aos alunos que abordem temas que proporcionem inovações em seu ambiente de trabalho, contribuindo assim para a melhoria dos processos com os quais trabalham (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 52).

Segundo o projeto político-pedagógico do curso, não só o aluno é avaliado, mas todo o processo de desenvolvimento do curso. Para tanto, explicita um sistema de avaliação que contempla: a avaliação da aprendizagem do aluno, do material didático, do sistema de tutoria e da modalidade de educação a distância.

Como prática educativa, a avaliação deve ser pensada no contexto de uma visão política, cujas ações possam expressar as decisões educacionais de seu aprimoramento, a permanente realimentação crítica do curso proposto e das expectativas e as necessidades dos alunos no processo de aprendizagem (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2011, p. 49).

Nesse contexto, o processo de avaliação como um todo está relacionado ao uso das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação dispostas no ambiente virtual de aprendizagem do curso. Esse processo de avaliação do curso será detalhado no capítulo 4.

4 O DESENHO DO TRABALHO DOCENTE NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA E A PERCEPÇÃO QUE OS DOCENTES APRESENTAM DESSE TRABALHO

Este capítulo descreve e analisa os resultados empíricos na intenção de compreender como se dá a organização e o funcionamento da estrutura pedagógica e administrativa e as relações de trabalho dos professores no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do IF na modalidade a distância. Esse trabalho é composto por um coletivo de docentes que concebem o processo educativo mediado pelas TIC, representadas pelas teleconferências exibidas via satélite e por outras tecnologias integradas dispostas no AVA (*chat*, *e-mail* e fórum de discussão) e pelo DDG 0800.

Para isso, optou-se pela aplicação de questionários para os docentes envolvidos com o processo educativo do curso. Como já mencionado, obteve-se um retorno de 43 questionários respondidos, num universo de 63 professores, que correspondem a cada uma das 21 disciplinas do curso.

É relevante destacar que, nesse levantamento, verificou-se que 10 dos respondentes são efetivos do IF, enquanto os demais professores são convidados e contratados por empresa terceirizada dentro do IF. Esse dado mostrou um esgotamento da capacidade do instituto em suprir com seu corpo docente a demanda crescente de EaD, tendo que abrir espaço para professores convidados/contratados de outras instituições.

No que diz respeito ao funcionamento do processo de trabalho docente realizado no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, este se caracteriza pela diversidade de profissionais necessários para que não só a teleconferência aconteça, mas para efetivar a proposta pedagógica em si. Sendo assim, resta saber quem são os profissionais da área de docência no curso em análise: o professor autor/conferencista (responsável por elaborar o material didático e ministrar as teleconferências), o professor *web* (atua junto com o professor conferencista durante as teleconferências, com a função de responder aos *chats* e, quando necessário, participar da aula intervindo e mediando) e os professores-tutores conceituais a distância, figuras imprescindíveis para o cumprimento do trabalho docente na modalidade a distância, que envolve as práticas pedagógicas desenvolvidas por

meio das TIC, os tutores orientadores e de polo. Para melhor ilustrar essa situação, ganha destaque abaixo no QUADRO 2:

QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS, FUNÇÃO E LÓCUS DE TRABALHO

PROFISSIONAL	FUNÇÃO	LÓCUS DE TRABALHO
Professor autor/conferencista	Responsável por elaborar o material didático, as atividades autoinstrutivas e supervisionadas, as provas e ministrar as teleconferências.	Estúdio de gravação do Instituto Federal.
Professor <i>web</i>	Atua junto com o professor conferencista no estúdio durante as teleconferências, com a função de mediar o processo educativo, respondendo as dúvidas dos alunos por meio do <i>chat</i> e participando oralmente na aula, quando necessário.	Estúdio de gravação do Instituto Federal.
Professor-tutor conceitual a distância	Faz a mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos por meio de atendimentos no <i>chat</i> , fórum e por telefone.	Sala de tutoria do Instituto Federal.
Tutor Orientador	Responde as questões de ordem administrativa do curso por meio de telefone e <i>e-mail</i> .	Sala de tutoria do Instituto Federal.
Tutor de Polo	Responsável pela organização do processo educativo para que as teleconferências, a realização das atividades autoinstrutivas e supervisionadas e a realização da prova aconteçam.	Nas telessalas dos polos dos municípios parceiros.

FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

Dentre os profissionais da área de docência, examinam-se a seguir os papéis e as atribuições de cada um que compõe o trabalho, bem como as contradições presentes nas atividades laborais dos profissionais, a partir do levantamento de dados realizado por meio de questionário. Analisa-se, no decorrer,

de um modo mais preciso, o trabalho dos professores conferencista, *web* e tutor conceitual a distância, visto que são os profissionais que, apesar de terem funções distintas e, ao mesmo tempo, imbricadas, estão diretamente relacionados com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ou seja, com o exercício da docência propriamente dita e mediada pelas tecnologias de informação e comunicação.

Neste projeto as atribuições do professor conferencistas, do tutor a distância e presencial são bem distintas, no entanto interligadas. Cada uma delas tem um papel imprescindível e para exercer suas responsabilidades dentro de todo o processo deve possuir um perfil profissional com as habilidades e competências inerentes à função (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2011, p. 45).

Nesse entendimento, o trabalho docente se caracteriza pela mediação das TIC entre as bases teórico-científicas da educação e a sua prática docente, de modo a propiciar aos alunos (gestores públicos) uma formação profissional que implique uma contínua interpenetração entre a teoria e a prática.

4.1 O TRABALHO DO PROFESSOR CONFERENCISTA

É o professor com formação específica ou equivalente da área da disciplina, geralmente responsável pela elaboração do material didático, considerado, assim, também como professor autor, e pelas atividades autoinstrutivas, pelas atividades supervisionadas e pelas questões para as provas. Seu trabalho é desenvolvido no estúdio de gravação do IF.

Os professores conferencistas são os responsáveis pela apresentação do conteúdo durante as teleaulas, bem como pelo material de aulas e elaboração das provas e atividades supervisionadas, sendo estas duas últimas também integrantes da ferramenta de avaliação de desempenho dos alunos (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2011, p. 43).

É também sua atribuição apresentar no AVA “Trilha de Aprendizagem” propostas de livros, *links* com matérias, vídeos, artigos e outros relacionados com o conteúdo da disciplina, além de ministrar as teleconferências com 11 encontros,

abordando uma ou mais unidades do material didático. Sobre o papel que desenvolvem no Curso de Tecnologia em Gestão Pública do IF, solicitou-se que os professores conferencistas respondessem a um questionário, a fim de se compreender a percepção que apresentam sobre seu trabalho no curso. Esse universo é composto por 21 professores, responsáveis por ministrar as 21 disciplinas.

Salienta-se que, para a análise e a avaliação, será computado o número de 16 professores, que corresponde à totalidade da população estudada, já que os outros 5, não se dispuseram a responder ao questionário. Dos professores que responderam, constatou-se que 5 são funcionários públicos do IF vinculados aos cursos de nível médio e convidados a lecionar no curso superior. Os demais são contratados pela empresa terceirizada que dá suporte ao instituto. Sobre a formação e o tempo de experiência com a modalidade de EaD, verificou-se:

QUADRO 3 – PROFESSORES CONFERENCISTAS – FORMAÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA

PROFESSORES	EXPERIÊNCIA NA EAD	FORMAÇÃO ACADÊMICA	DISCIPLINA QUE MINISTRA
1 professor (convidado)	1 ano	Especialista em Desenvolvimento Regional e Local e em Gestão e Administração Pública.	Economia Pública
1 professor (convidado)	6 anos	Engenharia Agrônoma; Especialização, mestrado e doutorado em Irrigação e Manejo do Solo;	Planejamento Urbano
1 professor (próprio do quadro do IF)	5 anos	Direito; mestrado em Gestão Ambiental	Direito Público
1 professor (próprio do quadro do IF)	7 anos	Administração; mestrado em Administração	Marketing Público
1 professor (convidado)	8 anos	Letras e Português; Literatura Brasileira e Leitura de Múltiplas Linguagens	Comunicação Oficial e Arquivística;

1 professor (convitado)	7 anos	Direito e Administração; Especialização, Mestrado e Doutorado em Direito.	Gestão Participativa e Compartilhada.
1 professor (convitado)	Menos de 1 ano	Psicologia; Mestrado em Psicologia.	Gestão das Relações Humanas
1 professor (convitado)	6 anos	Engenharia; Mestrado em Gestão.	Gestão de Patrimônio e Logística.
1 professor (convitado)	1 ano	Direito; Mestrado e Doutorado em Direito.	Prestação de Contas.
1 professor (convitado)	2 anos	Arquitetura e Urbanismo; Engenharia de Planejamento, Didática do Ensino Superior, Economia de Empresas e Gerenciamento de Obras.	Gerenciamento de Projetos.
1 professor (próprio do IF)	1 ano	Direito; Especialização e Mestrado em Direito.	Gestão Tributária.
1 professor (convitado)	7 anos	Direito; Especialização, Mestrado e Doutorado em Direito.	Controle Interno.
1 professor (convitado)	5 anos	Direito; Mestrado em Direito.	Gestão Aplicada no Setor Público.
1 professor (próprio do quadro do IF)	5 anos	Direito; Especialista em Direito Público (Administrativo, Constitucional e Tributário); Mestrado em Políticas Públicas.	Gestão de Compras Públicas.
1 professor (convitado)	1 ano	Especialista em Desenvolvimento Regional e Local e em Gestão e Administração Pública.	Gestão de Serviços e Obras Públicas.
1 professor (próprio do quadro do IF)	5 anos	Direito; Especialista em Direito Público (Administrativo, Constitucional e Tributário); Mestrado em Políticas Públicas.	Relações Institucionais

FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS.

Conforme a QUADRO 3, todos os professores conferencistas que responderam ao questionário têm experiência com a modalidade de educação a distância, apresentando formação específica ou proximal às disciplinas em que são responsáveis pela docência no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

Discutir o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o trabalho docente em qualquer instituição de ensino pressupõe-se conhecimento do projeto político-pedagógico, que, em uma concepção de gestão democrática, serve para apontar caminhos e elementos para a organização pedagógica e administrativa de uma instituição em prol da transformação social. Para Veiga o projeto político-pedagógico,

(...) busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (1995, p. 13).

Face ao exposto, observa-se que as instituições que ofertam a modalidade de educação a distância também têm a necessidade de construir/reformular/avaliar o seu projeto político-pedagógico para atender os interesses da comunidade a que serve. Nesse sentido, questionou-se se os professores conhecem o projeto político-pedagógico do curso. Quatorze dos professores conferencistas alegaram que conhecem o projeto e que tiveram acesso a ele por meio de reuniões, palestras e pela coordenação pedagógica do curso, enquanto dois afirmaram que o desconhecem.

Seja na modalidade presencial ou a distância, é indispensável que o professor tenha conhecimento do projeto e participe da sua elaboração/reelaboração quando necessário. O projeto deve ser entendido como um elemento fundamental, à medida que organiza a instituição de ensino e exerce o importante papel que lhe é atribuído, ou seja, o de socializar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

No que se refere à função do professor no curso, 11 professores conferencistas responderam, em linhas gerais, o que é de sua alçada: elaborar a avaliação, o material didático e os *slides* das teleconferências, bem como ministrá-las. Já 4 professores apontaram elaborar os *slides* e ministrar as teleconferências.

Um professor destacou que, além disso, há a necessidade de acompanhar o trabalho do professor *web* e do professor-tutor conceitual a distância.

Cabe pontuar que os professores elaboram os *slides*, porém, contam com uma equipe técnica da empresa terceirizada que os adapta de acordo com o formato para a televisão.

Em relação ao livro didático, ao *chat* e ao fórum de discussão, os professores foram instigados a opinar se esses instrumentos são dialógicos, ou seja, se permitem a interação dos alunos com as atividades propostas e os professores das disciplinas do curso. Quinze professores responderam que tais instrumentos são dialógicos e proporcionam a interação dos alunos com a disciplina, com o professor e com a instituição. Destes, 3 professores fazem alguns alertas:

Acredito que sim. Existem eventuais falhas que devem ser corrigidas no decorrer das aulas. Cada professor deve, à sua maneira, interagir com os alunos, alertá-los em relação às dificuldades que podem aparecer (PROFESSOR CONFERENCISTA 1).

Os livros estão em constante aperfeiçoamento, mas acredito que poderiam ser mais didáticos e práticos para o ambiente EaD. Ainda estão numa linguagem para aulas presenciais. Precisariam ser mais dinâmicos. Com mais figuras e imagens gráficas que facilitassem o aprendizado. O AVA está em constante evolução, mas ainda precisa ser aperfeiçoado... (PROFESSOR CONFERENCISTA 2).

Permitem, mas os da área jurídica precisam ser menos atrelados à lei e mais aprofundados (PROFESSOR CONFERENCISTA 3).

Do total de respondentes, apenas um professor respondeu de forma insatisfatória, ou seja, fugiu da unidade temática proposta pela questão.

É preciso considerar que, na modalidade de EaD, os recursos tecnológicos para o desenvolvimento da aprendizagem configuram-se como um conjunto de TIC (impresso, audiovisual e informático), devendo apresentar os conteúdos contextualizados e de forma dialógica, favorecendo a construção da aprendizagem autônoma do aluno. Pelos depoimentos dos docentes, esses aspectos são atendidos pelas TIC disponibilizadas pelo curso.

O curso em análise apresenta um sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Tal sistema é composto pelas provas, atividades autoinstrutivas e atividades supervisionadas, além do trabalho de conclusão de curso. Segundo as atribuições dos professores conferencistas, cabe a eles elaborar os instrumentos de avaliação para os alunos do curso. Foram unânimes as

respostas afirmativas quanto à elaboração desses instrumentos avaliativos pelos professores conferencistas.

No questionamento aos professores conferencistas acerca do acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, 4 responderam que não conseguem exercer esse acompanhamento e 12 responderem que sim. Destes, 6 fizeram os seguintes apontamentos:

Sim, pela leitura dos trabalhos (atividades supervisionadas) e com a orientação dos artigos de conclusão de curso. Entretanto, não costumo olhar o resultado das provas (avaliação presencial, feita nos polos, com peso 60%), isto é, nunca verifiquei quais teriam sido as perguntas mais difíceis ou mais fáceis. É o sistema que corrige o gabarito... Poderíamos receber talvez uma estatística por questão, mostrando a porcentagem de acertos/erros (PROFESSOR CONFERENCISTA 1).

Sim. Nas disciplinas que leciono procuro sempre fazer a correção das Atividades Supervisionadas. É um retorno das aulas ministradas. É uma forma de me aproximar dos alunos (PROFESSOR CONFERENCISTA 2).

O processo de avaliação é bidirecional. Ao mesmo tempo em que você apresenta uma avaliação ao seu aluno, você também está sendo avaliado. Erros concentrados nas respostas indicam que o assunto não foi satisfatoriamente apresentado pelo professor, gerando dúvidas quanto ao seu aprendizado. Uma nova forma de apresentar o conteúdo deverá ser estudada e apresentada, para que estas dúvidas não ocorram novamente. Este processo é contínuo (PROFESSOR CONFERENCISTA 3).

Sim, sempre me faço presente no momento da prova. Porém, não sei quais os resultados (PROFESSOR CONFERENCISTA 4).

Sim, elaboro as provas e atividades, faço a devolutiva das provas, acompanho os TCC e os corrijo (PROFESSOR CONFERENCISTA 5).

Pergunto sobre o desempenho dos alunos na disciplina que desenvolvo (PROFESSOR CONFERENCISTA 6).

Os professores conferencistas 1, 2 e 5 deram as respostas acima porque também acompanham o processo de avaliação dos alunos, a pedido do IF. Lembrando que essa atribuição (orientação, acompanhamento e correção) sobre o processo de avaliação é de responsabilidade do professor-tutor conceitual a distância.

O processo de ensinar e de aprender na EaD tem suas próprias dimensões, e pressupõe reciprocidade entre os sujeitos. É possível notar que os professores conferencistas, a pedido do IF, conseguem acompanhar mais de perto o processo de avaliação dos alunos por meio das atividades supervisionadas e do artigo de conclusão de curso, apresentam uma visão de totalidade e de interação no processo

pedagógico. O mesmo não acontece com as atividades autoinstrutivas, respondidas e postadas no AVA pelos alunos, e com as provas realizadas presencialmente nos polos, aplicadas pelos tutores, que, posteriormente, lançam os gabaritos no AVA para obter os resultados e repassar o rendimento para cada aluno. Essa situação evidencia a racionalização do processo de ensino e aprendizagem, retirando do professor conferencista uma das questões mais importantes do processo, ou seja, a possibilidade de avaliar e verificar o nível de apropriação de conhecimento pelo aluno, bem como o redimensionamento da prática pedagógica, se necessário, na intenção de contribuir para o enfrentamento de processos pedagógicos que promovam a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, a prática de avaliação está relacionada com a concepção de educação que o docente possui. Dessa forma, a avaliação não deve ser vista como um ato isolado, mas sim, como um referencial que gera parâmetros e que influencia de uma forma ou de outra no processo de aprendizagem do aluno, como dito Luckesi (1995) anteriormente.

Embora apresente alguns avanços quanto ao acompanhamento realizado pelo professor conferencista e quanto à mediação realizada pelo professor *web* e tutor conceitual a distância pelo *chat* e fórum de discussão, a fragmentação do processo de avaliação é nítida no curso.

Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem na modalidade de EaD, vinculado a práticas de avaliação mais dinâmicas e interativas, é ainda um desafio, dada a quase inexistência de metodologias de avaliação nessa modalidade, a não ser por meio da implementação do *chat*, do correio eletrônico, do fórum e de outros recursos que podem proporcionar subsídios para o professor em relação ao processo de avaliação via *web*.

Conhecer o papel/função que cada profissional desempenha no sistema de EaD é imprescindível para estimular a integração e o desenvolvimento do trabalho em conjunto.

A respeito do conhecimento do papel do professor-tutor conceitual a distância e do professor *web* desenvolvido no curso, as respostas foram unânimes, sendo que 7 professores destacaram algumas questões:

Conheço e considero muito importante (PROFESSOR CONFERENCISTA 1).

O papel do tutor e do professor *web* é de fundamental importância para o desenvolvimento do curso, dando agilidade e presteza quanto à interação do aluno e o curso (PROFESSOR CONFERENCISTA 2).

Sim, são eles que fazem com que os alunos se mantenham no processo de aprendizagem fora dos momentos da teleaula, tiram as dúvidas, esclarecem e auxiliam (PROFESSOR CONFERENCISTA 3).

Sim, desempenham o papel de aproximação entre professor e o aluno (PROFESSOR CONFERENCISTA 4).

Sim, atuo em algumas disciplinas como tutor *web*. Nunca atuei como tutor presencial, mas conheci alguns e percebo que eles são fundamentais para a *motivação* dos alunos e para diminuir a evasão (PROFESSOR CONFERENCISTA 5, GRIFO DO AUTOR).

Sim. O papel dele é fundamental nesta modalidade de ensino. Ele é o professor presencial. É ele quem nos representa perante os alunos (PROFESSOR CONFERENCISTA 6).

Exercem o papel de mediadores e filtro entre o professor conferencista e o aluno (PROFESSOR CONFERENCISTA 7).

Como se vê, as devolutivas dos professores conferencistas expressam a importância de terem conhecimento sobre a função dos outros professores que exercem a docência, numa perspectiva de coletividade, como bem pontua Mill (2007). Como essência, a colaboração pressupõe que os profissionais trabalhem conjuntamente, compartilhando ideias, experiências e conhecimentos entre si.

Os registros oferecidos pelos professores da pesquisa salientam que, além do seu trabalho, outros fatores são imprescindíveis para que o processo de ensino e aprendizagem na modalidade de EaD obtenha êxito: envolvimento de todos, desde equipe técnica até o tutor local; o portal sempre funcionando; acesso e repasse de informações pelo 0800; equipe de apoio para esclarecer as dúvidas dos alunos; material didático sempre entregue antes das aulas; dedicação do aluno; atendimento individual para o aluno; setor de *design* instrucional e de produção de vídeo, que dão qualidade visual ao material. Cabe, ainda, destacar as considerações de dois professores conferencistas:

O foco principal é o aluno, é ele quem aprende. O professor e os demais envolvidos assim como a tecnologia são facilitadores do processo. Acredito no socio-construtivismo. Além dessas questões acredito no papel do tutor de ser um motivador do aluno. O AVA é um ambiente frio e a participação do tutor é significativa para romper com este distanciamento (PROFESSOR CONFERENCISTA 1).

Tutor presencial – seriedade na verificação de presenças, aplicação de provas, cumprimento das atividades. Tutor *web* – esclarecimentos sobre conteúdo, avaliações etc. Área pedagógica – acompanhamento de todas as

atividades e cumprimento dos objetivos do curso. Coordenação – facilitar/dar meios para cumprimento das atividades docentes. Área administrativa – dar suporte na relação professor-alunos (PROFESSOR CONFERENCISTA 2).

Sobre os principais elementos para que o trabalho do professor conferencista na EaD aconteça com qualidade, a maioria das respostas expressam a necessidade de interação e a forte dependência dos indivíduos envolvidos no processo principalmente com as TIC, seja o material didático, o AVA ou outros. Essa situação é percebida nos recortes das questões:

Livro didático adequado, portal sempre atualizado, canal de comunicação *online* com os alunos, estúdio com equipe profissional para apoio, coordenação que esteja sempre envolvida com o curso, equipe de *design* para as conferências, sempre pronta e eficaz... (PROFESSOR CONFERENCISTA 1).

Uma boa equipe de estúdio e tecnologias que deixem as aulas mais interativas (PROFESSOR CONFERENCISTA 2).

Interação com outros profissionais (área de vídeo, estúdio) e professores das outras disciplinas. Uma boa equipe afinada garante a aula divertida, dinâmica e de qualidade (PROFESSOR CONFERENCISTA 3).

Ter todas as áreas funcionando coordenadamente. É necessário ter melhor comunicação interna. As tarefas/atividades devem ser comunicadas previamente e planejadamente (PROFESSOR CONFERENCISTA 4).

Material didático chegue aos alunos antes do início das aulas (preferencialmente na semana em que começarão as aulas); portal funcione de modo ininterrupto e de forma adequada; bom e adequado atendimento no 0800 (PROFESSOR CONFERENCISTA 5).

Apoio técnico e a participação dos alunos (PROFESSOR CONFERENCISTA 6).

O processo de interação deve ser forte e constante, os sistemas devem sempre estar no ar. A confiabilidade técnica é mais do que necessária. A qualidade do material didático também, professores experientes e interessados pelos alunos garantem que o aluno procure aprender (PROFESSOR CONFERENCISTA 7).

Tecnologia suficiente, apoio institucional e remuneração compatível com o grau de dificuldade (PROFESSOR CONFERENCISTA 8).

Essa forma de olhar a EaD revela a necessidade de conceber o trabalho docente de forma coletiva e integrada com os demais profissionais e com as TIC disponíveis para isso. É claro que essa coletividade está subordinada às condições objetivas de trabalho no modo de organizar e conduzir a educação a distância,

assim como pelas interferências decorrentes das políticas públicas de educação para essa modalidade de ensino.

Quanto à intenção de continuar trabalhando na modalidade de EaD, os relatos nos questionários indicam que todos os professores consultados pretendem continuar e alguns trazem algumas contribuições a respeito:

Achei extremamente interessante, sem contar a abrangência que a disciplina toma (PROFESSOR CONFERENCISTA 1).

Sim, pois o trabalho é gratificante e atinge um grande número de alunos interessados no aprendizado (PROFESSOR CONFERENCISTA 2).

Sou concursado no setor de Educação a Distância, portanto, é minha atividade principal. Além disso, me sinto realizado aqui (PROFESSOR CONFERENCISTA 3).

Sim. Trata-se de uma oportunidade única para a disseminação de conhecimento e de aprendizagem (PROFESSOR CONFERENCISTA 4).

Acredito na modalidade, quando bem desenvolvida, quando há seriedade no processo como um todo (PROFESSOR CONFERENCISTA 5).

Sem dúvida, pois acredito no meu trabalho e acredito na tecnologia. Não considero os alunos como pessoas limitadas, mas sim, pessoas que precisam ser desafiadas (PROFESSOR CONFERENCISTA 6).

Gosto muito de ministrar aulas na EaD. Identifiquei-me muito... (PROFESSOR CONFERENCISTA 7).

Fui aprovado no concurso público do IF e pretendo tomar posse (PROFESSOR CONFERENCISTA 8).

Sim, pois eu não vejo distinção entre o modelo presencial e o EaD. São veículos de ensino (PROFESSOR CONFERENCISTA 9).

Ao colocar em pauta essa discussão, visualizou-se, a partir das respostas dos professores, um sentimento de pertencimento profissional e a construção de uma identidade com essa modalidade de ensino. De acordo com Nóvoa, a “identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16). Portanto, construída coletivamente no âmbito das relações culturais, políticas e sociais.

Embora se reconheça o esforço de diversos intelectuais comprometidos com a produção na área de EaD, a questão da identidade ainda é tida como uma provocação que necessita de melhores reflexões, discussões e sistematizações na perspectiva de qualidade de ensino nessa modalidade.

Quando indagados se tinham uma capacitação/preparação para o exercício da docência no curso, 13 professores conferencistas afirmaram ter tido uma capacitação inicial para o uso das tecnologias de informação e comunicação, oferecida pelo IF. E apresentaram os principais conteúdos abordados nessa capacitação, como, por exemplo, usar a lousa eletrônica/quadro interativo; postura e uso das duas câmeras; movimentação e como explicar o conteúdo ao mostrar elementos no quadro; tom de voz; uso de roupas no estúdio; relação com o tempo; como iniciar e terminar a aula; a interação com os alunos e o professor *web*; como deixar a aula mais atrativa; forma de passar a palavra ao professor *web* e navegação no AVA do curso. Apenas 3 professores argumentaram que desconhecem essa capacitação.

Dos 13 professores que participaram da capacitação, 6 justificam que essa capacitação/formação poderia ajudar melhor se fosse ofertada mais intensamente, inclusive com apoio da equipe de produção de conteúdo (mídia) e com uma carga-horária maior do que a prevista, que levou em torno de 1 a 3 horas, com ênfase sobre o modo de como usar em sua plenitude as funções do quadro interativo. Essa abordagem vem ao encontro dos estudos realizados por Belloni (2008), Mill (2008) e Brzezinski (2008), ao indicarem a permanente necessidade de oferta de formação continuada para os professores que atuam na EaD.

Em síntese, verifica-se que há por parte do IF uma preocupação em capacitar os professores de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos integrados às tecnologias, característicos para desenvolver um curso na modalidade a distância. No entanto, a carga-horária é insuficiente e os conteúdos abordados devem ser rediscutidos na intenção de garantir uma sólida formação para os docentes.

Conforme estudo realizado, a teleconferência ocupa lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem do curso superior do IF.

Nesse sentido, indagou-se aos professores conferencistas como percebem a sua atuação ou como se sentem na presença das câmeras/estúdio de gravação no momento da apresentação das teleconferências. Destacam-se 15 professores, que responderam que se sentem à vontade e tranquilos no estúdio, com algumas ressalvas por parte de 4 desses professores, como se pode ver a seguir:

Sinto-me realizado. Sempre quis ser ator e, realmente, o trabalho é muito próximo! Penso nos momentos de aproximação com a câmera, nos momentos de elevar a voz, ou baixá-la, em fazer altos e baixos de forma a 'dominar' a audiência. Isso é possível porque o conteúdo já está pronto anteriormente, já foi revisado pela produção, então só preciso me preocupar em como deixar a aula atraente (PROFESSOR CONFERENCISTA 1).

Muito à vontade. Sinto-me, verdadeiramente, em sala de aula. É claro que há uma maior responsabilidade (diante da quantidade de pessoas que estão assistindo). Todavia, isso é um incentivo para estudar mais e mais e deixar as aulas mais atrativas e facilitadoras do conhecimento (PROFESSOR CONFERENCISTA 2).

No início da transmissão, apreensiva e, depois de alguns minutos, mais tranquila (PROFESSOR CONFERENCISTA 3).

Eu me sinto super bem, à vontade. Tenho dificuldade em trocar de câmeras no estúdio de gravação no momento da apresentação das teleconferências (PROFESSOR CONFERENCISTA 4).

E um professor conferencista percebe que sua atuação precisa melhorar. Para ele, “trata-se de uma situação onde o erro é de difícil correção. Quanto à presença das câmeras, é uma coisa que você vai se acostumando, chega um momento em que você já não percebe a sua presença” (PROFESSOR CONFERENCISTA 5).

Em relação a esse fato, denota-se que, na EaD, o professor necessita ter planejamento antecipado e programado de acordo com o tempo disponível referente aos conteúdos que pretendem abordar na teleconferência, justamente por ser ao vivo. E pelo fato de o instituto não editar as teleconferências que são transmitidas para as turmas em horários diferentes e disponibilizadas no AVA.

Em relação às teleconferências apresentadas pelo curso, estas se configuram como uma de suas ferramentas de maior importância, já que a apropriação da aprendizagem pelos alunos se dá também a partir dos encontros presenciais com a exibição destas, nas telessalas dos polos de apoio presencial. Tais telessalas só diferem de uma sala de aula na modalidade presencial pela ausência física do docente, que ministra a aula via satélite nas quintas-feiras pela manhã, para diversas turmas em diferentes regiões. Depois da exibição ao vivo da teleconferência, o IF grava a aula e disponibiliza para os tutores de polos apresentarem para as demais turmas, que funcionam em outros dias e períodos diferentes. Posteriormente, dispõe no AVA “Trilha de Aprendizagem”, para que os alunos possam assistir/rever o conteúdo trabalhado pelo professor conferencista. Geralmente, essas aulas ficam disponíveis até a conclusão de cada módulo porque

sobrecarregam o ambiente. O projeto político-pedagógico do curso não menciona esse fato, mas somente que as aulas são transmitidas ao vivo.

Tendo em vista que uma das principais ferramentas de informação e comunicação do curso é a teleconferência – as palavras de Cruz – o professor precisa:

(...) dominar não apenas o conteúdo, mas os meios técnicos que permitem alcançar seus objetivos pedagógicos. Mas por outro lado, na educação a distância, da mesma maneira que no ensino presencial, as concepções educacionais de cada professor e da proposta pedagógica inerente ao modelo de EaD vigente em cada instituição vão se refletir em uma participação ativa (ou não) do aluno no seu processo de aprendizagem (CRUZ, 2010, p. 280).

Por meio da teleconferência é possível fazer a mediação pedagógica e promover a construção coletiva do conhecimento, bem como diminuir a sensação de distância entre professores e alunos. No entanto, as teleconferências, ao mesmo tempo em que permitem a interatividade, também correm os mesmos riscos do ensino na modalidade presencial, ou seja, o professor falar o tempo todo e os alunos permanecerem em silêncio, só ouvindo. Assinala-nos Cruz que a teleconferência por satélite é essencialmente uma via de vídeo e uma via de áudio simultâneas,

(...) com a utilização de uma via de áudio ou fax como retorno para perguntas ou opiniões. Possibilita disseminar informações a um largo número de pontos geograficamente dispersos, já que o acesso via satélite beneficia as comunicações em longa distância.

Como uma inovação tecnológica, a teleconferência tende a se desenvolver de acordo com a proposta que lhe é apresentada e a forma como é utilizada pelos sujeitos envolvidos no processo.

Sobre as teleconferências do curso, cabe mencionar que a transmissão é garantida e operacionalizada por uma empresa terceirizada que controla o sistema de EaD de todos os cursos, inclusive, os de nível médio. Essa empresa se instalou no IF via licitação e tem como responsabilidade gestar e executar todo o modelo de EaD dos cursos em andamento. Segundo o coordenador do curso, em entrevista, esse processo “é particularmente útil para o IF, na medida em que o instituto não dispõe de todo o aparato tecnológico necessário para garantir a concreticidade da proposta em EaD”.

Como contrapartida, o IF contribui financeiramente com os serviços já prestados aos alunos, por meio do repasse de verbas públicas à empresa. Esse repasse só é possível, segundo o coordenador do curso, porque o IF recebe verbas do estado ou do município em que estabeleceu a parceria para a oferta do curso, conforme uma estimativa de custo estabelecida de acordo com o número de servidores da administração pública que irão frequentar o curso.

Na prática, trata-se de uma descentralização de responsabilidades estatais por meio de contrato firmado entre o poder público e um ente privado, para a implantação, gestão e execução de serviços de interesse público, que, nesse caso, remete-se aos cursos na modalidade de EaD.

Nota-se aqui o fato do IF conceder o direito a uma empresa privada, de prover certo serviço público, por um determinado período de tempo, gerando certa limitação por parte do instituto, identificada pela falta de capacidade para a implantação do processo de EaD por meio das TIC.

As aulas gravadas também comprometem de certa forma a interatividade dos alunos com o curso, pois as dúvidas dos alunos surgidas no momento da explanação do professor conferencista, e que devem ser sanadas em tempo real, ficam sem esclarecimentos, embora, em determinados dias e horários estipulados pela coordenação de curso, os alunos podem tirar as suas dúvidas pelo *chat* e pelo fórum de discussão, sob a mediação do professor-tutor conceitual a distância.

Em entrevista, o coordenador do curso pontuou que existe a intenção, por parte do IF, que, para as próximas turmas, as aulas se concentrem em um único período do dia e sejam transmitidas ao vivo para todos os polos, com o objetivo de garantir a interatividade e, conseqüentemente, a qualidade de ensino.

Durante a apresentação das teleconferências no estúdio, ficam dois profissionais câmeras, sendo um responsável pela focalização do professor conferencista e o outro pelo professor *web*.

Antes da exibição da teleconferência, os professores são maquiados no camarim. Pelas observações realizadas, ficou nítida a preocupação dos professores com a aparência, tanto é que todos se apresentavam muito bem vestidos e maquiados. A saber, a impressão que dá é que todos os professores querem deixar uma boa imagem transmitida pela televisão. Além disso, a preocupação com o figurino usado na aula faz parte das orientações dadas durante a capacitação dos

docentes para a teleconferência, para que evitem usar roupas e acessórios que chamem a atenção ou reflitam luminosidade diante das câmeras.

Ao iniciar a teleconferência, o coordenador do curso, na maioria das vezes presente no momento da aula, dá informes gerais importantes sobre a organização do trabalho pedagógico do curso e, em seguida, recita uma mensagem de incentivo, motivação para os alunos.

Para averiguar como se dá o processo de mediação docente pela teleconferência, por meio de um *login* e senha cedido pelo IF, a pesquisadora assistiu e analisou, fazendo registros sistemáticos de nove disciplinas disponibilizadas no portal “Trilha de Aprendizagem”, das vinte e uma que compõem a grade curricular do curso. Assim, procurou-se analisar, além das concepções ideológicas de cada professor conferencista, também outras questões relevantes, como a linguagem, o domínio e a clareza na explanação dos conteúdos, a adequação e clareza dos objetivos da aula, a postura diante das câmeras com apresentação de linguagem verbal clara, fluente e objetiva, a consistência argumentativa, o uso da linguagem não verbal, o autocontrole e a segurança durante as explicações dos conteúdos, bem como o desenvolvimento das aulas dentro do tempo previsto. De acordo com a concepção de Cruz (2007), a produção de uma teleconferência, necessita de um trabalho grande e planejado antecipadamente.

O que se verificou durante o acompanhamento das aulas do curso por teleconferência é que estas possibilitam a interatividade entre os participantes, em tempo real por meio do *chat*.

Consequentemente, impõem para o professor conferencista certa flexibilidade e improvisações, quando necessárias, o que torna as aulas mais dinâmicas e parecidas com as aulas presenciais, rompendo a ideia de programa de televisão.

Sobre a dinamicidade das aulas, ficou claro durante as observações em oito disciplinas que as aulas são dinâmicas e chamam a atenção do aluno devido à utilização pelos docentes de recursos, tais como imagens, quadros esquemáticos, desenhos, brincadeiras, entrevistas com a comunidade, entre outros, para ilustrar e enriquecer os conteúdos trabalhados nas aulas de forma clara e objetiva, expressando conceitos e análises.

Na maioria das teleconferências, os professores do curso representam/dramatizam personagens vinculados com o conteúdo. Como, por

exemplo, o professor conferencista e o *web* de uma determinada disciplina se caracterizam como Descartes para dramatizar e ilustrar o período histórico que estavam comentando. Esses mesmos professores chamam constantemente a atenção dos alunos para participarem do *chat* e do fórum de discussão da disciplina. Ressalta-se também a ótima interação do professor conferencista como professor *web*, destacando as perguntas mais relevantes postadas pelos alunos sobre os conteúdos trabalhados, a participação de alunos, entre outras. Moran expressa bem essa ideia:

Essa comunicação direta, ao vivo, é vista como grande diferencial neste modelo pelos coordenadores deste modelo de tele-aula. Os alunos gostam de sentir o contato com o professor ao vivo, enviar-lhe perguntas, sentir-se incluídos, mesmo que esporadicamente. Os alunos gostam desse contato com o professor, de saber-se citados, ver-se representados. Há uma certa mitificação do professor, os alunos os veem como atores de TV. Tenho observado que professores, inicialmente resistentes a esse modelo, com a prática mudam de opinião, sentem-se confortáveis, porque a tele-aula reforça e amplia o seu papel de transmissor da informação e cria essa aura de visibilidade conferida por aparecer na TV (MORAN, 2009, p. 288).

Outro exemplo que serve para ilustração é o fato de alguns professores convidarem outros profissionais experientes para comentarem determinados assuntos relacionados ao conteúdo que está sendo trabalhado na aula, no intuito de aproximar a teoria da prática. Esses exemplos mostram como deixar a aula mais atrativa para os alunos.

Em uma teleconferência, notou-se que o professor apenas ensina o conteúdo da aula sem utilizar qualquer outro recurso para tornar a aula mais dinâmica e atrativa para o aluno. A aula se apresenta um tanto monótona, com a exibição de *slides* dos pontos a serem explanados pelo docente, sem qualquer dinâmica de ensino. Visualiza-se nessa teleconferência apenas uma transposição do modelo de aula do presencial para a EaD.

Constatou-se em 8 teleconferências que os professores conferencistas ministram as aulas de acordo com o material didático, sendo que 6 destes complementam suas explicações com base em pesquisadores e teóricos que se reportam ao assunto em pauta, assim como a partir de suas experiências profissionais.

Em 8 teleconferências analisadas, os professores conferencistas apresentam domínio de conteúdo e o expõe com clareza e objetividade, fazendo uso de recursos disponíveis para isso.

Sobre o quadro interativo, cabe ressaltar que é pouco explorado, os professores conferencistas se detêm mais na explanação (verbalização) das aulas. Esse quadro poderia ser mais utilizado, destacando palavras, conceitos que queiram que chame a atenção do aluno.

Durante a explicação de determinados conteúdos, lançam alguns questionamentos para os alunos e abordam os conteúdos sempre baseados em informações atuais, legislação e outras fontes.

Todos demonstram postura durante a aula, com linguagem verbal clara, fluente e objetiva. Evidenciou-se em 8 teleconferências que os docentes utilizam-se também da linguagem não-verbal, por meio de gestos com a mão, expressões faciais, assim como demonstram autocontrole e segurança durante as explicações dos conteúdos, fazendo isso com muita comunicabilidade. Movimentam-se no estúdio de acordo com o espaço previsto para a realização das aulas diante das câmeras. No entanto, constatou-se que dois professores apresentaram dificuldades de se locomover no espaço previsto do estúdio, operacionalizar o quadro interativo e o tempo necessário para a mudança de posição diante das câmeras e, ao mesmo tempo, concentrar-se na explanação do conteúdo proposto e nas intervenções feitas pelo professor *web*. Os demais professores se movimentavam de acordo com as limitações do espaço físico do estúdio impostas pelo uso dos equipamentos, como, por exemplo, as câmeras.

Em todas as teleconferências, os professores conferencistas iniciam a aula sempre fazendo uma introdução ou uma revisão da aula anterior; na sequência, apresentam os conteúdos com um suporte teórico conceitual bem fundamentado e, ao término da aula, quando há tempo, observou-se que 6 professores priorizam esse tempo para realizarem uma síntese integradora do que foi trabalhado na aula.

Uma das questões que merecem ser destacadas aqui é com relação à transposição didática dos conteúdos organizados e dispostos no material didático do aluno para o formato da teleconferência, já que exige do professor algumas habilidades, como a adequação da linguagem do livro para a teleaula, a forma de expressar, gesticular, a interação. No curso, observou-se que 8 professores conseguiram fazer isso com êxito, até mesmo porque alguns já haviam ministrado

outras disciplinas anteriormente no formato de EaD, além da boa capacidade de diálogo estabelecida entre os professores e os técnicos responsáveis pela EaD, fator também determinante para a qualidade final das teleconferências. Visto que o material visual produzido pelo professor em inter-comunicação com os demais profissionais garantiu a qualidade das teleconferências.

Por isso, a necessidade de o professor ter algumas habilidades inerentes ao processo de trabalho na EaD, como, por exemplo, domínio de conteúdo, de linguagem, de tom de voz, de postura e posição diante das câmeras, de controle do tempo, de interação com a equipe de estúdio, de domínio do quadro interativo e dos recursos didáticos audiovisuais, de mudanças de ritmo, de improviso quando houver falhas técnicas e outros.

Portanto, há a necessidade de preparar os docentes para a utilização não só da teleconferência, mas do sistema de EaD como um todo.

No portal do curso, no item “Ampliação do Conhecimento”, 7 dos professores das teleconferências estudadas colocaram sugestões de livros, artigos científicos, vídeos e reportagens como embasamento teórico para os alunos.

No que se refere à concepção das teleconferências, notou-se que os docentes não são constantemente preparados para atuar na modalidade de EaD e suas interfaces. A vantagem desses profissionais ao exercer a docência no curso é que todos já possuem experiência com a modalidade de educação a distância, oriunda tanto da esfera pública como da privada.

O IF promove apenas uma capacitação inicial com duração estimada em torno de 1 a 3 horas, para cada professor. Essa capacitação é ministrada por um professor especialista em educação a distância com experiência na área, selecionado pela instituição privada para dar suporte operacional ao projeto EaD do IF e que capacita os professores de todos os cursos tele transmitidos do instituto desde 2010.

Em entrevista a esse professor, quando indagado sobre “Quais são os critérios que considera pertinente que o professor tenha, para um bom desenvolvimento da teleconferência?”, ele respondeu:

Capacidade de comunicação com o público-alvo; Visão da abrangência geográfica do curso; espírito de equipe; humildade para aprender e praticar um novo modelo de ensino; capacidade de síntese; objetividade; disposição para praticar conceitos de melhoria contínua.

Perguntou-se também quais foram as dificuldades que detectou durante as capacitações realizadas para os professores do Curso de Gestão Pública:

A grande dificuldade de todos os professores é vencer o temor de ser constantemente avaliado por vários públicos. Vencido este temor, o professor de teleaula precisa desenvolver o domínio do ambiente constituído por: câmeras, tempo limitado, objetivos a cumprir e clareza na transmissão do conteúdo para alunos que pertencem a ambientes culturas diferentes entre si e diferentes em relação ao ambiente vivenciado pelo professor de aula presencial.

Em relação à teleconferência gravada e à teleconferência que ocorre em tempo real, ou seja, ao vivo, esse profissional faz o seguinte comentário:

Uma teleaula gravada permite a edição, o que melhora sua qualidade. Uma teleaula em tempo real permite a interação e a melhor transmissão da emoção do professor, o que aumenta a credibilidade da aula e do professor.

Nessa capacitação, o objetivo é possibilitar ao docente a vivência em estúdio de gravação e a familiarização com as tecnologias disponíveis para o desenvolvimento da aula por meio da teleconferência. Trata-se de um treinamento voltado para a prática, ou seja, o docente ensaia no estúdio como se fosse dar aula de fato, num tempo estimado, seguido por intervenções e orientações pelo professor, que capacita alertando-o para as falhas e os problemas visualizados durante a sessão experimental, bem como para as eventuais falhas surgidas durante o desenvolvimento das teleconferências de uma disciplina.

Também são abordadas questões como: postura diante das câmeras, tom de voz, movimentação no estúdio, operacionalização do quadro interativo e dos materiais audiovisuais, como iniciar e terminar uma aula por meio da teleconferência, como chamar para a exibição de uma entrevista ou imagem, entre outras. Apesar de ser apenas um encontro prático, essa capacitação pode ser considerada relevante e vantajosa para os docentes que participam, já que a maioria das instituições que ofertam a EaD, segundo a literatura, tendem a desenvolver manuais/materiais escritos para os professores, como se fosse uma receita de bolo pronta a ser aplicada.

Por entender que somente o treinamento técnico e o domínio das tecnologias não são suficientes para preparar/qualificar os docentes para o processo de ensino e aprendizagem via teleconferência, o IF continua dando apoio técnico e

pedagógico necessário para os docentes durante o processo subsequente da produção das teleconferências, por meio do auxílio dos técnicos, tutores e orientadores, da coordenação e da supervisão de curso, entre outros. O apoio técnico refere-se a orientações dadas pelos técnicos da empresa contratada, e que estão relacionadas ao uso e o domínio das TIC no processo educativo, como, por exemplo, o quadro interativo, a operacionalização do *chat* etc. Já o apoio pedagógico está estritamente relacionado às orientações que o coordenador, a vice coordenadora e a assessora técnica pedagógica direcionam aos professores em relação ao calendário letivo, à avaliação, à elaboração do material pedagógico para o aluno, entre outras.

Antes do início das etapas do curso, são realizadas reuniões registradas em ata com todos os professores conferencistas, *web* e tutores conceituais a distância. O objetivo dessas reuniões é planejar as teleconferências de maneira a transmitir o conteúdo com precisão, além de estimular o aluno a interagir não somente durante as aulas, mas também por meio dos outros canais de comunicação disponibilizados pelo AVA do IF/EaD.

Na visão de Cruz, a capacitação para a produção de uma videoconferência é fundamental quando se considera o professor como produtor, diretor e apresentador da aula. O mesmo vale para a produção de uma teleconferência.

(...) Além disso, uma diferença importante entre a aula pela videoconferência e o ato de assistir televisão é que a primeira não acontece apenas em uma via, de entretenimento e informação, mas pelo contrário, é uma relação de duas vias, uma verdadeira janela, onde os que se debruçam, trocam suas experiências. Nela, o professor se depara com uma variedade de tarefas a cumprir num ambiente essencialmente artificial, cibernético, onde o contato humano se dá apenas através dos instrumentos (CRUZ, 2001, p. 65).

O estúdio de transmissão e gravação das teleconferências é um espaço com características de um cenário. Com iluminação, isolamento acústico e cor das paredes adequadas ao ambiente de TV. Possui ao fundo o quadro interativo com o logotipo do IF e uma espécie de bancada com um computador para o professor conferencista, que ministra a aula em pé, controlando os comandos de trocas de *slides*, caso o quadro interativo apresente problemas técnicos. No mesmo estúdio, também é disponibilizada uma mesa com cadeira e um computador para o professor *web*, que permanece sentado durante a exibição da teleconferência, interagindo com o professor conferencista e fazendo as mediações necessárias do processo de

ensino e aprendizagem da disciplina por meio do *chat*. Convém mencionar que, durante a exibição da teleconferência, esta é a única forma de interação instantânea. Não há possibilidade de interação com os alunos por meio de imagem e som, como, por exemplo, Skype – meio de comunicação via Internet, por meio de voz e vídeo entre os usuários do software, já utilizado por muitos cursos a distância.

O estúdio dispõe de tecnologia de qualidade, garantindo imagens, apresentadas pela teleconferência, nítidas e sem distorções. Raramente, mas perceptível a partir da amostragem das teleconferências disponibilizadas no portal do curso, a constatação de alguns problemas metodológicos nesse processo. Entre eles, podem ser mencionadas as falhas técnicas durante a transmissão, como, por exemplo, áudio baixo, com ruídos, ausência de imagens por um curto período, *slides* das aulas que travavam, a ausência de um tradutor de linguagem de sinais, a fim de atingir os não auditivos, situações que, de certa maneira, interferem na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Esses problemas interferem na qualidade das aulas, na medida em que colocam o professor numa situação de improvisação. Notou-se, por meio das respostas nos questionários em relação à experiência dos docentes com a EaD e das observações das teleconferências ao vivo e as gravadas disponibilizadas no portal, que, quando surgia um problema técnico durante a exibição da teleconferência, alguns professores inexperientes com a EaD perdiam a concentração e o raciocínio em relação ao que estavam falando. No entanto, essa situação não interferia para outros docentes, que acabavam agindo com naturalidade e espontaneidade. Isso se deve ao fato dos docentes possuírem experiência com a modalidade de EaD.

Para garantir a condução do curso de maneira a atender às expectativas do público ao qual se destina, há ainda o colegiado de curso, formado por alunos, professores conferencistas, *web* e tutores a distância. Além disso, são atribuições comuns aos professores:

- Elaborar do livro didático utilizado na teleaula.
- Dominar determinadas técnicas e habilidades para tratar de forma específica os conteúdos das disciplinas.
- Orientar o aluno em seus estudos, explicando durante as teleaulas as questões relativas aos objetivos e conteúdos da disciplina.
- Destacar durante as teleaulas a importância do estudo independente, familiarizando o aluno com a metodologia e utilização do livro didático.

- Ensinar ao aluno a adquirir técnicas de estudos e métodos de aprendizagem na modalidade à distância.
- Elaborar diferentes técnicas e procedimentos de avaliação.
- Favorecer a possibilidade de que o aluno avalie seu próprio processo de aprendizagem.
- Elaborar os *slides* utilizados na teleaula.
- Estruturar as atividades auto-instrutivas e supervisionadas.
- Elaborar e corrigir as provas de sua disciplina (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p. 44).

Parte-se do pressuposto de que o docente a distância precisa ter a preocupação de planejar e preparar as aulas que irá ministrar, assim como a forma de processamento de informações por parte dos alunos. E uma das formas de verificar isso é por meio da interação estabelecida entre os alunos e o professor *web*, professor-tutor conceitual e tutor de polo. O professor conferencista só pode ter a certeza de que suas explicações e explicações foram devidamente absorvidas pelos alunos quando há o retorno por parte deles por meio das mensagens via *chat*, participação nos fóruns de discussão e via 0800, ferramentas que possibilitam aos alunos encaminharem suas dúvidas, concordarem ou discordarem de determinados assuntos/conteúdos abordados pelos professores nas teleconferências. Isso foi possível comprovar por meio das análises do fórum de discussão, em que a maioria das questões postadas estavam relacionadas a conteúdos explicados nas aulas pelo professor conferencista.

A proposta de ter o professor conferencista nesse formato de EaD é válida, uma vez que possibilita aos alunos manter um vínculo com o professor, tendo-o como uma referência, exatamente como acontece no ensino presencial. Evidenciou-se durante as observações que os recursos tecnológicos disponíveis para acessar e transmitir as informações/conhecimento por meio da teleconferência são eficazes, mas não garantem, por si sós, a concretude do processo educativo e formativo dos alunos. O domínio dos docentes do seu processo de trabalho mediatizado pelas TIC é imprescindível para esse processo, na medida em que resulta em mediações e interações com os alunos. Nesse sentido, Cruz argumenta que há necessidade do professor desenvolver competências peculiares ao processo de ensino por meio da EaD.

Para se tornar um professor comunicador, precisa desenvolver competências de uma nova linguagem midiática para adequar-se às características do meio televisão e ao mesmo tempo, tornar-se um produtor/usuário/mediador. Se na escola tradicional ele pode escolher “enriquecer” sua aula com a incorporação da nova lógica que a mídia traz, na educação a distância por videoconferência ele está “imerso” no meio

televisivo. Professores e alunos se encontram numa relação mediatizada, virtualizada, no sentido em que não mais repartem o mesmo espaço físico e sim um outro local “fantasmagórico”, no dizer de Giddens (1991, p. 141). Este lugar é virtual, pois permite a interação ao mesmo tempo presencial (onde de fato estão os participantes, em suas salas audiovisuais, tácteis e olfativas) e midiática (onde a comunicação é audiovisual, no ciberespaço, ou seja, acontece na interface) (CRUZ, 2001, p. 66).

A partir da execução de todas as etapas da pesquisa, chegou-se à conclusão de que a mediação entre os docentes por meio das teleconferências do curso ocorrem de acordo com os estudos que serviram de base para a pesquisa.

No formato de teleconferência do curso, parte-se do princípio de que o emissor, em nosso caso, é o professor conferencista, formado e qualificado ao exercício da função, o qual domina os conceitos a serem ministrados e possui boa verbalização. Desta feita, a teleconferência apresenta uma estrutura em que o professor conferencista está ao vivo ministrando os conteúdos junto com o professor *web*, que responde por meio do *chat* aos questionamentos postados pelos alunos em cada aula. E, com a preocupação de atingir um número maior de alunos, são disponibilizados no portal *slides* roteirizados dos conteúdos trabalhados em cada aula das disciplinas.

Pelas observações das teleconferências de nove disciplinas, percebeu-se que 8 professores conseguiram transpor os conteúdos que haviam planejado ministrar para o ambiente da teleconferência, com clareza e argumentação das ideias, controle do tempo, boa mobilidade e postura diante das câmeras, diálogo constante com o professor *web* e uso de materiais audiovisuais. Observou-se também que, conforme o andamento das aulas por teleconferência, os professores iam se adaptando ao ambiente virtual, demonstrando segurança, estando à vontade nesse espaço.

Essa identificação com o espaço da teleconferência, constituído por câmeras, é extremamente importante para o desenvolvimento e a qualidade das aulas. Em entrevista com o coordenador do curso, alguns professores elaboraram o material didático, professor autor, mas, raras vezes, não assumiram a docência por meio das teleconferências, por não se sentirem à vontade diante das câmeras. Alguns até chegaram a realizar a capacitação inicial, no entanto, não foram selecionados para fazer as teleconferências.

Pode-se inferir ainda que alguns docentes sentiram dificuldades em operacionalizar o quadro interativo dado o insuficiente conhecimento das potencialidades desse recurso.

Outro aspecto a ser registrado foi que a interação com os alunos se dá mediante o uso do *chat*, o que proporcionou, para uma minoria de professores, certo sofrimento pela dificuldade de comunicação com eles, visto que se dedicavam mais em cumprir a explanação dos conteúdos propostos no planejamento de ensino, dado o controle do tempo e o cumprimento das aulas conforme o material didático e também por comodismo, já que contavam com a presença do professor *web* para exercer essa interação via *chat*.

Considerando as observações das teleconferências e os questionários respondidos pelos professores conferencistas, verificou-se que as aulas do curso por teleconferência apresentaram formalização, estrutura, rigidez, controle do tempo, ênfase na exposição do professor frente às câmeras e uso constante de materiais audiovisuais.

Em resumo, ensinar por teleconferência exige organização do trabalho pedagógico, planejamento minucioso, incluindo o controle do tempo previsto para o início e o término da aula, tendo em vista que, nesse formato, há pouco ou nenhum espaço para o erro, para a improvisação. Nesse sentido, a aula por teleconferência deve ser bem planejada, com materiais didáticos de apoio previamente selecionados e com boa qualidade audiovisual, o que torna a aula mais estruturada, atrativa e dinâmica para os alunos.

Essa realidade revelou outro aspecto bastante peculiar e próximo a pesquisa de Cruz (2001) referente ao trabalho do professor conferencista. Ou seja, mediante as análises, é lícito dizer que, apesar do seu trabalho ser desenvolvimento na base da coletividade e na flexibilidade, ele é o único responsável pela seleção de conteúdos, elaboração do planejamento, dos instrumentos de avaliação, do material didático, da produção e transmissão dos conhecimentos por meio da teleconferência etc. A interação com os demais profissionais, professor *web*, tutores e outros, está condicionada ao desenvolvimento do seu trabalho.

4.2 O TRABALHO DO PROFESSOR *WEB*

Na modalidade de EaD, o processo de ensino e aprendizagem acontece mediado pelas TIC em diferentes tempos e lugares. Ou seja, professores e alunos estão separados fisicamente e temporalmente.

Nessa modalidade de ensino, a aprendizagem costuma se efetivar por meio de atividades que podem ser síncronas (professores e alunos precisam estar conectados no mesmo instante) ou assíncronas (professores e alunos não se encontram no mesmo tempo real). Desse jeito, o aluno da EaD tem a possibilidade de organizar o seu tempo e espaço para estudar, conforme suas necessidades e particularidades.

Para o desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas, a EaD conta com o uso intensificado das TIC, com maior ênfase nas tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, som e imagens.

Diante disso, o curso em pauta conta com o uso do computador, mais precisamente com a internet e com as teleconferências transmitidas ao vivo por satélites, a fim de garantir a interatividade entre os sujeitos do processo educativo.

Como se viu, ainda predispõe para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender um ambiente virtual de aprendizagem com ferramentas e tecnologias *on-line* (*chat*, teleconferência e o fórum) disponíveis tanto para os professores quanto para os alunos interagirem em prol da aprendizagem. Além do professor conferencista e tutor conceitual a distância, conta também com a figura do professor *web*, que possui formação específica ou equivalente na área da disciplina em que atua no estúdio de gravação do IF, com a função de responder as questões e dúvidas dos alunos sobre os conteúdos via *chat*, assim como interagir/dialogar sobre o assunto abordado com o professor conferencista durante a exibição da teleconferência.

Os professores *web* participam das aulas e contribuem com a transmissão do conteúdo. Durante as aulas, os professores *web* atendem aos tutores presenciais por meio da interação via bate-papo, em tempo real, esclarecendo dúvidas trazidas pelos tutores em nome dos alunos que estão nas teleaulas, assistindo às teleaulas (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2011, p. 43).

Como o trabalho do professor *web* se caracteriza de um modo geral pelos discursos redigidos no *chat* durante a interação com tutores que representam os alunos e também diretamente com alunos que levam o *notebook* para a sala, convém mencionar Pesce, que chama a atenção para a forma de registro da interação digital via *web*, que permite aos sujeitos interagirem por meio:

(...) da escrita, em listas de discussão, via *e-mail*, bem como em *chats* e fóruns, e em ambientes de rede. É comum que, nessas trocas intertextuais, a escrita assuma uma estrutura sintático-semântica coloquial, à semelhança da oralidade. Entretanto, apesar da informalidade, a escrita digital, em virtude da possibilidade de registro e acompanhamento do processo, presta-se mais à análise das interações dos educadores e da intervenção dos mediadores sobre elas, o que não seria verificado se estas ocorressem na oralidade (2005, p. 1).

É também função do professor *web*, duas vezes na semana, estar presente no IF respondendo as dúvidas e questionamentos dos alunos via *chat* e em casa nos finais de semana, completando a sua carga-horária de 20 horas semanais. A partir dos dados e das informações coletadas informalmente, constatou-se que havia um comprometimento de alguns dos docentes *web* com os alunos via *chat* e por *e-mails* em suas residências.

Notou-se em três teleconferências que, dependendo do conteúdo abordado, o professor *web* assumia a aula no lugar do professor conferencista e vice-versa.

Em análise dos dados obtidos, verificou-se que, de um universo de 21 professores do curso, 15 responderam ao questionário, sendo 3 funcionários públicos do IF convidados a lecionar no curso e os demais contratados pela empresa terceirizada que dá suporte ao instituto. Sobre a formação e o tempo de experiência com a modalidade de EaD, é visto no QUADRO 4 que:

QUADRO 4 – PROFESSOR WEB - FORMAÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA

PROFESSORES	EXPERIÊNCIA NA EAD	FORMAÇÃO ACADÊMICA	DISCIPLINA QUE ATUA
1 professor (próprio quadro do IF)	5 anos	Direito; Especialista em Direito Público (Administrativo, Constitucional e Tributário); mestrado em Políticas Públicas	Gestão Participativa e Compartilhada

1 professor (convidado)	2 anos	Administração de Empresas; especialização em finanças avançado e em MBA executivo em Gestão Empresarial; Mestre em Sustentabilidade Socioeconômica.	Marketing Público
1 professor (próprio quadro do IF)	3 anos	Direito; Especialista em Direito Público (Administrativo, Constitucional e Tributário); Mestranda Gestão ambiental.	Direito público
1 professor	2 anos	Engenharia ambiental; Mestre em Gestão Urbana.	Gestão de Informações
1 professor	4 anos	Turismo; Mestre em Gestão de Projetos Urbanos.	Gerenciamento de Projetos
2 professores (convidado)	2 anos	Direito; Especialização em andamento em Direito Ambiental. Mestrado em andamento em Educação.	1- Relações Institucionais; 2- Gestão de Compras Públicas.
1 professor (convidado)	6 anos	Bacharel em Ciências Contábeis; Mestrado em Administração.	Prestação de Contas
2 professores (convidado)	2 anos	Direito; Mestranda em Políticas Públicas.	1- Gestão de Recursos Humanos; 2- Gestão Tributária.
1 professor (convidado)	6 anos	Direito; mestrado em Direito	Gestão Aplicada no Setor Público
2 professores (convidado)		Secretariado Executivo; especialização em Gestão de Pessoas; mestranda em Sociologia;	1- Ética Comportamental Organizacional; 2- Comunicação Oficial e arquivística.
1 professor (convidado)	2 anos	Administração com ênfase em Comex; Especialização em Marketing Empresarial e Mapeamento e Gestão de Processos de Negócios.	Economia Pública

1 professor (próprio quadro do IF)	1 ano	Direito; Especialização em processo civil; Mestrando em Direitos Humanos e Democracia;	Controle Interno
--	-------	--	------------------

FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS.

Assim como os professores conferencistas, todos os professores *web* também têm experiência com a modalidade de educação a distância e formação específica ou correlata à disciplina pela qual são responsáveis.

A respeito de terem tomado conhecimento do projeto político-pedagógico do curso, 13 dos professores *web* alegaram que sim, sendo que 8 tiveram acesso por meio da coordenação de curso, 3 professores por intermédio de uma outra professora, 2 tiveram acesso pelos meios digitais e 1 desconhece o projeto pedagógico do curso.

Considerando as respostas do corpo docente, é mister afirmar que o conhecimento do projeto político-pedagógico permite aos professores organizar a sua prática pedagógica de acordo com os princípios propostos para a oferta da EaD, numa perspectiva de gestão democrática. Segundo Veiga, o projeto político-pedagógico está relacionado com a organização do trabalho pedagógico em pelo menos dois momentos: “organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imitado, procurando observar a visão da totalidade” (VEIGA, 1995, p. 14).

Quanto às atribuições no curso, todos os professores *web* responderam que foram explicadas/repassadas as informações sobre a função e, de um modo geral, destacaram o que compete a eles: quando necessário ministrar as teleconferências, responder ao *chat*, auxiliar o professor conferencista, participar/interagir durante a aula com o professor conferencista e com os alunos para enriquecer o debate sobre o conteúdo, elaborar o material didático quando necessário e atendimento para os alunos via 0800 e pessoalmente.

Quando instados a opinar se conseguem estabelecer um diálogo com o professor conferencista e o professor-tutor conceitual a distância para um melhor desenvolvimento do seu trabalho, as respostas dos professores *web* foram todas afirmativas com algumas ressalvas por parte de cinco professores, como se visualiza a seguir:

Sim, inclusive anotamos, estudamos e conversamos sobre as novas abordagens, inclusive para o material didático do próximo curso (PROFESSOR WEB 1).

Sim, todos estão sempre disponíveis para as tratativas pedagógicas (PROFESSOR WEB 2).

Sim, este diálogo é imprescindível e deve ser semanal, de forma a embasar eventuais alterações ou adaptações da aula (PROFESSOR WEB 3).

Considero que, sem esse diálogo, não há como ministrar os conteúdos. Acredito sempre no diálogo com a equipe de trabalho (PROFESSOR WEB 4).

Sim, sempre houve diálogo aberto entre todos (PROFESSOR WEB 5).

Essa comunicação entre os professores que fazem parte do processo educativo ajuda-os a desenvolver uma visão de totalidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que a EaD é um processo contínuo que independe de tempo e lugar para acontecer e se fundamenta em uma concepção de homem e de sociedade. Essa visão de totalidade permite aos professores criar objetivos e estratégias de ensino com compreensão do todo, transformando e recriando novas formas de ensinar e aprender, além de novos caminhos e entendimentos para essa modalidade de ensino.

Considerando que a teleconferência é uma das principais ferramentas tecnológicas do curso a serviço do ensino e da aprendizagem, questionou-se aos professores *web* se conseguiam perceber se os alunos apropriavam-se do conhecimento transmitido pelo professor conferencista por meio dessa tecnologia. Todos os professores *web* responderam que sim, sendo que 10 expuseram seus argumentos em relação a isso:

Sim, pois, conforme ocorriam as interações com os alunos, era possível verificar que os mesmos estavam estudando e absorvendo os conteúdos (PROFESSOR WEB 1).

Sim, no entanto, o aluno deve utilizar-se das demais ferramentas postas à disposição para complementar o seu estudo (PROFESSOR WEB 2).

Sim, como professor *web* eu sempre recebo *feedbacks* positivos dos alunos (PROFESSOR WEB 3).

Não acredito que o papel do docente na educação a distância seja transmitir conteúdo, mas sim, o de apresentar os conceitos e debater com os alunos alguns entendimentos, sugerindo sempre o caminho para o aperfeiçoamento. Sobre a apropriação do conhecimento, depende muito da motivação do estudante e seu compromisso com a formação (PROFESSOR WEB 4).

Foi possível observar que os alunos são muito dependentes do material de apoio (apostila). Também percebeu-se que muitos dos alunos não assistiam as aulas via *web*, e os demais aproveitavam muito pouco a possibilidade de participação via *web* ao vivo. Falta participação, apesar do incentivo em todas as aulas e via *chats* (PROFESSOR WEB 5).

Depende de cada professor. Acredito que a pessoa mais adequada para responder esta pergunta é o coordenador do curso e a assessoria pedagógica, pois eles dispõem de uma visão ampla do curso. Tenho a dizer que, das disciplinas em que trabalhei, acredito que sim, em razão do retorno dos próprios alunos, por meio do AVA (PROFESSOR WEB 6).

Sim. O nível de comprometimento dos alunos na modalidade EAD é muito maior que o presencial, tornando mais efetivo o processo de ensino e aprendizagem. O fato de ser a distância, não implica dizer longe, frio e não interativo (PROFESSOR WEB 7).

Sim, me parece que os macro-conceitos são apropriados pelos alunos. Minha percepção vem da leitura dos trabalhos (atividades supervisionadas), na qual os alunos reproduzem muito do conteúdo ministrado nas aulas. Entretanto, refletindo sobre o *feedback*, esta pergunta me fez pensar que não costumo olhar o resultado das provas (avaliação presencial, feita nos polos, com peso 60%), isto é, nunca verifiquei quais teriam sido as perguntas mais difíceis ou mais fáceis (PROFESSOR WEB 8).

Com certeza. Tive respostas extremamente positivas nesse aspecto. Pessoas que atuam no setor público no estado do Paraná comentaram pessoalmente comigo sobre a importância do curso e a apropriação do conhecimento no campo de trabalho (PROFESSOR WEB 9).

Concordo e acredito nesta proposta. Também sou professora do ensino presencial e os alunos que me fazem as melhores perguntas são os alunos do EaD. Eles também têm demonstrado mais interesse no conhecimento em relação aos alunos do presencial. Sem contar que tenho recebido, por parte dos alunos do EaD, mais reconhecimento (gratidão e valorização) pelo meu trabalho. Eles se expressam no portal, via telefone e pessoalmente (PROFESSOR WEB 10).

Pelos depoimentos, são nítidas as possibilidades oportunizadas pelas tecnologias na educação, em especial a teleconferência, a qual tem colaborado para avanços pedagógicos e metodológicos significativos no curso em questão.

Referindo-se à capacitação/qualificação inicial para a docência mediada pelas TIC no curso, 13 professores argumentam que passaram por uma capacitação inicial para o uso das TIC, ofertada pelo IF, e 2 professores não. Os que participaram, destacaram de uma forma abrangente os conteúdos abordados nessa capacitação: uso do quadro interativo, como se portar no estúdio com as câmeras, a linguagem a ser adotada durante as aulas, as ferramentas de interação e o uso do portal, atuação do professor na EaD, como incentivar a participação dos alunos e dos tutores presenciais nas aulas, postura, tom de voz e roupas.

Os 13 professores que participaram da capacitação afirmam que essa os qualificou para usar as TIC, porém, 8 professores fazem algumas ressalvas. Dois professores responderam que desconhecem essa capacitação

Sim, pois tive contato com as mídias utilizadas, podendo extrair o melhor de cada uma para o processo de ensino e aprendizagem (PROFESSOR WEB 1).

Sim, a capacitação é imprescindível, porém, deve ser trabalhada em paralelo, sempre buscando melhorar a qualidade das aulas e agregar experiência ao participante (PROFESSOR WEB 2).

Para quem já atua nessa modalidade de ensino é, mas, para os iniciantes, não é suficiente (PROFESSOR WEB 3).

Sim, pois, a partir desse aprendizado, o professor pode desenvolver seu conteúdo de forma adequada (PROFESSOR WEB 4).

Sim, temos pleno domínio do quadro interativo, *chat*, fórum e atendimento telefônico via portal (PROFESSOR WEB 5).

Sim, atende a todas as situações associadas às EaD e à prática docente (PROFESSOR WEB 6).

O treinamento é bom para um início, mas não é suficiente para aqueles professores que têm mais dificuldades (PROFESSOR WEB 7).

Sim, para os que já têm domínio de informática (PROFESSOR WEB 8).

É necessário que a capacitação para os docentes esteja em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da modalidade de EaD. Ou seja, a capacitação deve ser um momento de exercício e reflexão sobre aquilo que se propõe para o professor desenvolver em sua prática pedagógica. Pelas análises das respostas, os professores acreditam que essa capacitação inicial atende as suas expectativas, no entanto, destacam que não é suficiente, principalmente para os professores que têm mais dificuldades ou para aqueles que iniciaram recentemente como docentes no curso.

Não basta ofertar uma capacitação inicial, há a necessidade de se ofertar uma formação continuada para os professores a partir de suas reais e concretas necessidades para exercer o seu papel como docente mediador pelas TIC. As falas dos professores *web* reforçam a necessidade do IF ofertar formação continuada para todos os docentes do curso, o que vem de encontro com os pressupostos já elucidados por Schlosser (2010), independentemente da sua experiência com a modalidade de EaD.

Tendo como premissa básica que o trabalho do professor *web* consiste prioritariamente em responder ao *chat*, todos que responderam ao questionário reconhecem a importância dessa ferramenta para o desenvolvimento do seu trabalho, sendo que, destes, 7 professores pontuam algumas considerações sobre a participação e as dúvidas dos alunos no *chat*.

Sempre temos participação. O que deveria ter é a atribuição de nota pela participação, o que incentivaria ainda mais (PROFESSOR WEB 1).

Excelente. Alunos comprometidos com o curso e preocupados com a função pública que exercem (PROFESSOR WEB 2).

É muito boa! Tanto é que, algumas vezes, os alunos faltam a teleaula por motivos particulares, mas estão conectados durante a aula para debater no *chat* (PROFESSOR WEB 3).

Pouca participação e falta de conhecimento de como utilizar as ferramentas disponíveis. Havia conversas pessoais, mas também alunos que se ajudavam mutuamente (PROFESSOR WEB 4).

Diria que 90% das dúvidas dos alunos são de conteúdos. Outros são sobre mercado de trabalho e aprofundamento do tema como pós-graduações etc. O que acho válido (PROFESSOR WEB 5).

(...) Existem postagens contribuindo com a matéria, por exemplo, postando notícias de jornal que tenham ligação com a disciplina (PROFESSOR WEB 6).

Algumas são sobre o material didático e notas. Quase sempre eu não sei responder, ainda bem que a coordenação sempre está conectada durante a aula e responde prontamente para os alunos (PROFESSOR WEB 7).

Junto ao exposto, o professor *web*, para responder as perguntas via *chat*, necessita ter domínio teórico e metodológico do conteúdo apresentado no material didático e trabalhado pelo professor conferencista durante a exibição da teleconferência. Assim, questionou-se se estudam o livro didático do curso antes de iniciar a apresentação de uma teleconferência. Destaca-se a seguir as respostas de 6 professores que chamam a atenção para o fato.

Estudo muito, pois os alunos têm muita prática e tenho que fazer uma atualização constante, sob pena de apresentar um conteúdo defasado e sem um *link* direto com a prática (PROFESSOR WEB 1).

Sempre estudo, pois precisamos estar em sintonia com o que o curso pretende com a disciplina e com a maneira que os conteúdos serão abordados pela instituição (PROFESSOR WEB 2).

Sempre é estudado o conteúdo das aulas para não ocorrerem discrepâncias entre a aula ministrada e o conteúdo do livro (PROFESSOR WEB 3).

Sim. Os alunos questionam o material didático. Para acompanhar as aulas do conferencista e preparar conteúdo adicional ao ministrado é importante conhecer o livro didático (PROFESSOR WEB 4).

Sim, mesmo tendo auxiliado na elaboração do material, é sempre importante lembrar o que vai ser tratado em cada aula (PROFESSOR WEB 5).

Em relação ao conteúdo não seria necessário, mas, por uma questão metodológica, de orientar os alunos em relação à aula/livro, eu o estudo sim, e tem ajudado bastante (PROFESSOR WEB 6).

Durante a análise das teleconferências das 9 disciplinas disponibilizadas no portal, foi possível comprovar que todos os professores *web* estavam em sintonia com o assunto/conteúdo abordado no material didático e tratado pelo professor conferencista. Tanto é que complementavam com sugestões de *links*, artigos, livros ou por meio de relatos da sua própria experiência profissional.

Ao se tratar da dialogicidade proposta pelas TIC do curso, pelo livro didático, pelo *chat* e pelo fórum de discussão, ou seja, se permitem a interação dos envolvidos no processo educativo com as atividades propostas, todos os professores afirmam que sim, e 7 destes fazem os seguintes comentários:

Acho que sim, mas devem ser aprimorados. Tivemos problemas com o *chat*, e o livro deve ser mais ilustrativo e direto (PROFESSOR WEB 1).

Sim, são dialógicos. Principalmente quando inter-relacionados, isto é, quando um tema do livro é introduzido no fórum para discussão (PROFESSOR WEB 2).

Sim, se complementam, sempre interagindo com os alunos, trazendo-os para o conteúdo das aulas (PROFESSOR WEB 3).

Sim, são complementares (PROFESSOR WEB 4).

Sim, os recursos tecnológicos são interligados com o conteúdo de cada módulo e com os propósitos do curso (PROFESSOR WEB 5).

Bons. Mas sempre é possível melhorá-los (PROFESSOR WEB 6).

Sim, plenamente (PROFESSOR WEB 7).

Como se viu anteriormente, a inter-relação dos sujeitos com as TIC é imprescindível para a efetividade do processo educativo. De um modo abrangente, as respostas enfatizam que os recursos disponibilizados pelo curso dão conta de atender a dialogicidade e, conseqüentemente, as interações tão necessárias para o andamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Com relação à atuação diante das câmeras no estúdio de gravação durante as teleconferências, a maioria dos professores *web* respondeu que se sentem muito à vontade, sendo que 9 levantaram alguns aspectos, ilustrados abaixo:

Simplesmente adoro o ambiente de estúdio. Mas tento ser precisa nas minhas participações para não tomar muito tempo do conferencista (PROFESSOR *WEB 1*).

Com tranquilidade, sem nenhum problema com as câmeras (PROFESSOR *WEB 2*).

Não tenho problemas (PROFESSOR *WEB 3*).

De uma forma geral, me sinto bem. Confesso que, no início das aulas, fico um pouco nervosa, mas depois tudo parece normal (PROFESSOR *WEB 4*).

No início tensa. Com o tempo, melhorei bastante (PROFESSOR *WEB 5*).

Com tranquilidade, mas sempre encarando como um desafio, pois as aulas são dinâmicas com a participação via *chat* (PROFESSOR *WEB 6*).

Quando as aulas são ao vivo, temos a presença e influência direta dos alunos, tornando o processo mais caloroso. Quando da oportunidade que tive de gravar aulas, a ausência de interação com os alunos torna o processo mais frio (PROFESSOR *WEB 7*).

No começo foi difícil, mas, agora, está bem mais tranquilo. Inclusive acho que me dou bem frente às câmeras (PROFESSOR *WEB 8*).

Em relação a essa questão, convém mencionar que alguns professores *web* acabavam sendo interrompidos pelo conferencista durante a exibição da teleconferência, porque se alargavam demais em suas explicações, lembrando que o tempo é cronometrado e o professor conferencista precisa cumprir com o rol de conteúdos apresentados no material didático para o aluno.

Quando instados a opinar sobre quais são os elementos necessários para que o trabalho do docente na EaD aconteça com qualidade, todos os professores *web* pontuaram algumas questões: treinamento; supervisão; bom ambiente; recursos; maior interação com outros profissionais do IF e com os demais professores; equipe afinada a fim de garantir uma aula divertida, dinâmica e de qualidade; incentivo ao trabalho em equipe; tecnologia suficiente; apoio institucional; remuneração compatível com a função; material didático atrativo; interesse; tempo; estrutura; engajamento; apoio aos alunos; planejamento; prazos definidos; orientação para a realização das atividades; entrega do material didático com antecedência para os alunos; portal funcionando perfeitamente; empenho;

dedicação; carinho; compromisso; comunicação; motivação e disciplina por parte do aluno.

Quando questionado aos professores *web* se pretendem continuar trabalhando na modalidade de EaD, todas as respostas foram afirmativas, o que pode sugerir o reconhecimento de princípios e valores que os docentes têm com a modalidade de EaD, identificando-se e aderindo a esse formato de educação.

Vale notar que a sua participação em aula possibilita a descentralização do conhecimento, até então de posse do professor conferencista, somando-se a isso as valorosas contribuições que traz da sua experiência profissional.

Perante essa discussão, o conceito de aula, em que o professor sozinho a ministra, no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, isso muda. Ou seja, o professor conferencista continua dando aula por meio da teleconferência, no entanto, conta com o enriquecimento da aula, a partir das interações e mediações realizadas pelo professor *web*. Essa relação expressa perfeitamente a sensação de presencialidade dos alunos e dos professores envolvidos com a aula, contribuindo para uma maior aproximação e o estabelecimento do vínculo afetivo, tão questionado e descritos nas pesquisas em EaD, que apontam a ausência afetiva com os alunos causada pela distância física.

Por meio da atuação do professor *web* junto ao conferencista, a ausência física e afetiva é compensada por meio da interação que é alimentada com informações via *chat*, considerado como uma ferramenta tecnológica para incentivar a motivação dos alunos a participarem das aulas, bem como, por meio do fórum e do atendimento via 0800, com o professor-tutor conceitual a distância.

Evidenciou-se, durante a participação em alguns *chats* de determinadas disciplinas, discursos entre os alunos e os professores como se estivessem face a face e mais; em uma relação de reciprocidade e até mesmo de intimidade. É comum os alunos expressarem, além das dúvidas de conteúdos, elogios aos professores, reclamações, pedidos de abraços, lembretes de aniversários e de festividades nos municípios, entre outras coisas.

Um dos aspectos mais significativos da aula pela teleconferência com o trabalho em conjunto com o professor *web* é justamente a sensação de que não estão sozinhos no estúdio e que a mediação pelas TIC deixa de ser um entrave para o estabelecimento de relações sociais e afetivas, mesmo com a ausência do contato físico pelos envolvidos.

No que diz respeito ao contato físico, vale lembrar o relato do coordenador do curso, de que alguns dos docentes sentiram a necessidade de conhecer presencialmente os alunos de alguns polos, assim como determinado grupos de alunos foram até o IF conhecer o espaço físico e também alguns professores presentes.

Das teleconferências de 9 disciplinas disponíveis no portal durante a execução da pesquisa, observou-se que todos os professores *web* participam ativamente da aula, estabelecendo uma boa relação com o professor conferencista, complementando a sua explicação várias vezes durante as aulas, por meio de exemplos do cotidiano, sugestões de livros e autores, dramatizações, relato de experiências etc. E, no final de cada aula, verificou-se que 7 professores *web* orientam os alunos a resolverem as atividades do material didático.

Cumprir observar que a figura do professor *web* se caracteriza como uma nova categoria ocupacional que está emergindo na docência universitária para o desenvolvimento da modalidade de EaD, demandada pelo uso da tecnologia e, ao mesmo tempo, como uma nova oportunidade de mudança no aspecto pedagógico, na medida em que esse professor garante a interação e a interlocução com o professor conferencista sobre determinados conteúdos durante a aula e com os alunos por meio do *chat*, mediando o processo de ensino e aprendizagem.

4.3 O TRABALHO DOS TUTORES

A palavra *tutor* tem sua origem no latim *tutor*, *óris*, que significa guarda, defensor, protetor. Ou seja, um indivíduo que exerce uma tutela, dirige, governa, protege algo ou alguém.

A figura do tutor tem sido objeto de muitas pesquisas devido à sua importância no modelo de EaD. De acordo com Bernardino (2011), Barreto (2008), Barros (2011), Silva (2011), Mill e Fidalgo (2007), esse profissional recebe diversas denominações, que variam conforme a proposta pedagógica de cada instituição de ensino que trabalha com o sistema de tutoria, como, por exemplo, monitor, orientador, facilitador da aprendizagem, gerenciador de ambiente, animador, tutor-orientador, tutor-professor etc. De acordo com Barreto (2008, p.925) “o tutor, como

figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EaD e como elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente”.

Apropriado pelo sistema de EaD, o tutor, em um contexto geral, tem como responsabilidade orientar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nas propostas mais atuais, o papel do professor-tutor precisa ser discutido e repensado sempre que necessário, a fim de não reproduzir na educação a distância os mesmos moldes e concepções tradicionais de educação e de ensino.

Convém observar que, na EaD, é imprescindível a disposição de uma infraestrutura física, tecnológica e pedagógica adequada, para propiciar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No aspecto pedagógico, denota-se que a figura do professor tutor é indispensável para o desenvolvimento de aulas a distância.

Num modelo de EaD, o sistema de tutoria é necessário para orientar, encaminhar e supervisionar o processo educativo do aluno, por meio do material didático, do AVA (fórum de discussão, *e-mail*, *chats* etc.) e de outras formas de interação e de comunicação.

Dito de outro modo, o tutor realiza a intercomunicação dos elementos (instituição – professor – aluno – aprendizagem) que compõem o processo de EaD. Nesse processo, o tutor tem o papel fundamental de articular um conjunto de ações educativas (orientar, motivar, acompanhar, intervir etc.) que contribuam para o aluno desenvolver a capacidade e as condições de uma aprendizagem baseada na autonomia. Na visão de Okada e Almeida, essa autonomia na EaD é entendida como:

Autonomia é uma característica de um aprendiz que vai além de seu tempo e de seu espaço. O aprendiz autônomo se envolve com o processo. Ele consegue identificar suas dificuldades e se predispõe a pensar em novas alternativas diferenciadas para seus problemas. A autonomia não surge logo no início, ela emerge no decorrer do processo (...) (OKADA; ALMEIDA, 2006, p. 283).

Portanto, essa ideia de autonomia está fundamentada na flexibilidade de tempo e espaço, disponibilizado ao aluno, porém, organizado e definido por ele para consecução de seus estudos, dentro do tempo previsto pelo professor/tutor do curso. Não se concebe aqui a ideia de autonomia em que o aluno sozinho deve ser o responsável pelo sucesso da sua aprendizagem. Autonomia para estudos

independentes pressupõe orientação, supervisão e o acompanhamento da aprendizagem, seja pela figura do professor ou do tutor, portanto, trata-se de uma autonomia assistida. Ou seja, o simples fato do aluno poder contar com a mediação do docente ou do tutor, quando necessário, tanto de maneira presencial como virtual.

É importante lembrar que, na EaD, temos um coletivo de profissionais interagindo com o aluno em diferentes níveis de influência com um único propósito: propiciar a aquisição do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Bernardino, em sua análise sobre o papel do tutor, destaca competências necessárias que esse profissional deve ter em três dimensões: técnica, gerencial e pedagógica.

Na dimensão técnica, o domínio dos recursos tecnológicos utilizados no curso, juntamente com a capacidade de socialização desses saberes com os cursistas; domínio de procedimentos para a confecção de relatórios técnicos sobre o curso. Na dimensão gerencial, a habilidade de planejamento a curto e médio prazo; prontidão na reformulação de estratégias para a solução de problemas; autonomia na tomada de decisões. Já na dimensão pedagógica, o tutor deve ter o domínio do conteúdo específico a ser trabalhado; habilidade para estimular a busca de resposta pelo participante; disposição para continuar aprendendo; domínio de técnicas motivacionais aplicáveis à EaD; domínio e conhecimento dos recursos didáticos disponíveis; domínio dos critérios e da perspectiva de avaliação embutidos no curso (2011, p. 4).

Desse modo, o tutor tem como premissa básica garantir a inter-relação entre o aluno e o sistema de EaD, ou seja, viabilizar as mediações pedagógicas necessárias para o desenvolvimento do processo educativo, rompendo com a visão puramente técnica.

Como se vê, o trabalho do tutor no sistema de EaD é bastante complexo. Além de ter caráter de educador, necessita ter um rol de competências e habilidades pertinentes a sua função, seja ela desenvolvida na modalidade presencial, semipresencial ou totalmente a distância. Cada instituição que oferta o ensino na modalidade a distância busca construir o seu modelo de tutoria, com base em sua proposta pedagógica, nas especificidades de cada polo e nas TIC disponíveis para isso.

No Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do IF, segundo o projeto político-pedagógico, a figura do tutor se configura em três papéis distintos,

que variam de acordo com o local de atuação de cada um desses profissionais, conforme descrito no QUADRO 5 a seguir:

QUADRO 5 – A FIGURA DO TUTOR, SEU LUGAR DE ATUAÇÃO E FUNÇÃO

PROFISSIONAL	LÓCUS DE TRABALHO	FUNÇÃO
Tutor Orientador	Sala de tutoria do IF.	Auxilia nas questões de estrutura, administração e organização do curso.
Tutor presencial	Telessalas dos polos de apoio presencial dos parceiros.	Atendimento aos alunos nos polos de apoio das cidades
Tutor conceitual a distância	Sala de tutoria do IF.	Faz a mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos por meio das tecnologias de informação e comunicação.

FONTE: QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS.

O tutor que auxilia nas questões de estrutura, administração e organização do curso no IF é o tutor orientador. No papel de duas profissionais preferencialmente com formação em Pedagogia, que têm a responsabilidade de cumprir no IF uma carga-horária de 20 horas semanais, respondendo as questões dos alunos em relação à estrutura e à organização do curso via *e-mail*, 0800 e AVA, como também orientar os tutores de polos e os tutores conceituais a distância sobre questões administrativas e de operacionalização do AVA. O fato de estarem em contato direto com os alunos e docentes do curso contribui significativamente para mudanças que se fazem necessárias ao processo educativo e estrutural do curso. Para isso, recebem do governo federal uma bolsa auxílio, como forma de remuneração pelo seu trabalho.

Cabe aqui um parênteses em relação à remuneração dos tutores. Convém mencionar que, após um amplo debate, foi aprovada a Resolução CD/FNDE n. 26 de 5 de junho de 2009, já discutida anteriormente, que orienta o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Entre esses participantes, contempla-se o tutor:

V – Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 600,00 (LEI, 2009, p. 8).

No anexo 1 da resolução, são apresentadas as obrigações e ou atribuições dos tutores:

(...)

2.5 Tutor

a) atribuições:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL. MEC. FNDE, 2009, p. 3-4).

Portanto, as tutoras orientadoras do IF são amparadas legalmente para o recebimento da bolsa, já que atendem às prerrogativas apresentadas na referida resolução.

O profissional que se responsabiliza pelo atendimento dos alunos nos polos de apoio é chamado de tutor presencial. Este se configura como um profissional com formação generalista em nível superior, indicado e remunerado pelo parceiro do IF para atender a telessala do polo. Sua responsabilidade é de organizar a sala de aula da turma, orientar os alunos na execução de suas atividades dentro do tempo previsto pelo IF, na organização do seu tempo e dos seus estudos, assim como aplicar a prova, postar as respostas no AVA e enviar as perguntas via *chat* durante a exibição das teleconferências. Não é de sua incumbência interferir e mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso, uma vez que o IF dispõe para tal exercício a presença do professor *web* e do professor-tutor conceitual a distância, os quais possuem formação específica e experiência profissional na área e preferencialmente em EaD, para assegurar a mediação do processo de ensino e

aprendizagem por meio das TIC. Além de oferecer suporte e motivação aos alunos na própria telessala, o tutor presencial também estabelece o elo entre o IF/EaD e os alunos.

O tutor presencial é responsável pela organização e coordenação das telessalas. Dele depende, em boa parte, o sucesso do curso, pois não há tecnologia que substitua a competência e o calor humano nas relações de aprendizagem. A capacidade de incentivo, a interatividade com o grupo de alunos e o espírito de liderança garantirão o compartilhamento do conhecimento e o intercâmbio de experiências, pois o orientador educacional será o elo entre a turma e o IF/EaD (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2011, p. 45).

Os tutores presenciais são capacitados pelo IF para poderem atuar nos polos de apoio presencial localizados em diversos municípios.

Por entender que esses profissionais apresentam formação generalista e por não terem a incumbência por parte do IF de interferir e mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no que se refere à apropriação do conhecimento científico, não são considerados como docentes do curso. Portanto, não os consideramos objeto de discussão dessa pesquisa, dada a sua atribuição no curso.

O tutor que permanece no IF/EaD e faz a mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos por meio das tecnologias de informação e comunicação é identificado como tutor conceitual a distância.

No Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, o tutor conceitual a distância, denominado aqui de professor-tutor conceitual a distância, por se tratar de um docente, com formação acadêmica específica ou similar à disciplina em que é responsável pela tutoria – assim como o professor conferencista e o *web* –, é o professor que faz a mediação do processo de ensino e aprendizagem e a garantia da interatividade com os alunos, na medida em que realiza o seu trabalho por meio das TIC na sala de tutoria do IF.

Para melhor compreender o trabalho do professor-tutor conceitual a distância, é necessário revisitar as atribuições que competem a sua função, resumidas no QUADRO 6 a seguir.

QUADRO 6 – ATRIBUIÇÕES: TUTORES CONCEITUAIS

INTERAÇÕES
<p>Responder todos os fóruns da disciplina (3 tópicos gerais).</p> <p>Propor temas para discussão e responder dúvidas de conteúdo nos <i>chats</i> (bate-papos) semanais.</p> <p>Enviar recados via portal para os estudantes semanalmente, com dicas e sugestões de estudo para incentivar a participação dos estudantes.</p> <p>Realizar ligações para os Pólos de Apoio Presencial com o objetivo de orientar e acompanhar o trabalho do tutor presencial, bem como estimular o processo interativo dos cursos a distância.</p>
REVISÃO DE DOCUMENTOS
<p>Revisar a “Trilha de Aprendizagem” adequando-a a modalidade de ensino a distância.</p> <p>Revisar a proposta de atividade supervisionada adequando-a à modalidade de ensino a distância.</p> <p>Revisar no livro didático, as questões autoinstrutivas da disciplina.</p> <p>Revisar as questões de prova, fazer conferência do gabarito em relação ao conteúdo estar acessível no livro didático da disciplina.</p>
ACOMPANHAMENTO DAS AULAS
<p>Assistir as teleaulas da etapa (3 disciplinas por etapa).</p>
REGISTRO DE TRABALHO
<p>Registrar todos os atendimentos realizados.</p> <p>Elaborar relatório síntese, apresentando pontos positivos e aspectos a melhorar no processo de tutoria e de organização do curso em que atuará como tutor.</p>
ASPECTOS COMPORTAMENTAIS
<p>Pontualidade nas atividades de tutoria.</p> <p>Assiduidade nas atividades de tutoria.</p> <p>Aproveitamento do tempo de trabalho nas atividades de tutoria.</p> <p>Contribuir para um ambiente propício à concentração e ao estudo na sala de tutoria.</p> <p>20 horas semanais – 12 horas no IF (4 horas teleaula / 8 horas Atendimento) – 8 horas (<i>e-mail</i> casa)</p>

Fonte: INSTITUTO FEDERAL, 2011.

Para o cumprimento de sua função, o IF oferta aos professores-tutores conceituais a distância uma capacitação que contempla as seguintes questões:

- Formato dos cursos e das aulas.
- Treinamento dos recursos tecnológicos oferecidos pelo portal do IF/EAD.
- Técnicas para estimular o diálogo entre os alunos e os tutores, professores e coordenação do curso.

- Horários de aulas e tutorias.
- Formatos das atividades propostas pelo curso: interação durante as aulas; participação nos fóruns; interação via 0800 e encontros de tutoria, questões autoinstrutivas, atividades supervisionadas.
- Acompanhamento do processo de avaliação (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO, 2011, p. 45).

Segundo o IF, todos os passos do trabalho do professor-tutor conceitual a distância, como também os conhecimentos de funcionalidade das ferramentas tecnológicas do AVA, são orientados pelos tutores orientadores.

Desse modo, o trabalho do professor-tutor conceitual a distância basicamente se restringe a atendimentos no DDG 0800 e no AVA “Trilha de Aprendizagem”, no que se refere ao fórum de discussão e ao *chat* no dia da sua tutoria, durante o período de 1 hora, respondendo as dúvidas dos alunos, apresentando situações e atividades reflexivas e problematizadoras para que os alunos proponham alternativas e/ou soluções com base no conhecimento científico. Silva comenta a importância da riqueza de meios de informações que podem ser postadas nas comunidades de aprendizagem em redes *online* que valorizam autonomia dialógica, participação e colaboração, para a construção de novas práticas de aprendizagem e avaliação.

Precisamos nos preparar para a aprendizagem e para a avaliação interativas nas salas de aula *online*. Podemos disponibilizar informações, propostas de trabalho, *links* para *sites* temáticos, bibliografia, imagens, músicas, filmes, além do planejamento do curso, especificando objetivos e conteúdos programáticos, e aí situar o processo de avaliação. No ambiente digital *online*, podemos promover e incentivar a troca de experiências, a ajuda mútua, a participação em debates *online* e a construção coletiva do conhecimento e da própria avaliação. Podemos ser animadores da participação, da colaboração e da avaliação (SILVA, 2006, p. 35).

Na intenção de compreender o trabalho do professor-tutor conceitual a distância no Curso de Gestão Pública do IF, dos 21 professores responsáveis pela tutoria a distância, 12 professores, que correspondem ao público estudado, responderam ao questionário enviado. Quanto aos demais, 9 profissionais, não foi possível receber nenhuma devolutiva.

Desses professores que responderam, constatou-se que 2 são funcionários públicos do IF convidados a lecionar no curso e os demais contratados pela empresa terceirizada. A formação e o tempo de experiência desses profissionais com a modalidade de EaD, verifica-se abaixo a partir do QUADRO 7:

QUADRO 7 – PROFESSOR-TUTOR CONCEITUAL A DISTÂNCIA – FORMAÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA

PROFESSORES	EXPERIÊNCIA NA EAD	FORMAÇÃO ACADÊMICA	DISCIPLINA QUE ATUA
1 professor (convidado)	15 anos	Letras e Jornalismo; mestrado	Não especificou
1 professor (convidado)	4 anos	Secretariado Executivo; Especialização em Gestão de Pessoas; Mestranda em Sociologia.	Comunicação Oficial e Arquivística.
1 professor (convidado)	2 anos	Direito; Educação Profissional.	Gestão Tributária.
1 professor (próprio quadro do IF)	5 anos	Direito; Especialista em Direito Público (Administrativo, Constitucional e Tributário); Mestrado em Políticas Públicas.	Gestão de Compras Públicas.
1 professor (convidado)	2 anos	Engenharia Ambiental; Mestre em Gestão Urbana.	Gestão de Informação.
1 professor (convidado)	2 anos	Desenvolvimento Regional.	Gestão de Serviços e Obras Públicas.
1 professor	2 anos	Direito; Processo Civil.	Direito Público.
1 professor (próprio quadro do IF)	2 anos	Ciências Contábeis; Mestre em Contabilidade Avançada.	Controle Interno.
1 professor (convidado)	2 anos	Administração de Empresas; Gerenciamento de Projetos.	Gerenciamento de Projetos.
1 professor (convidado)	2 anos	Direito; Educação Profissional.	Gestão de Recursos Humanos.
1 professor (convidado)	1 ano	Engenharia Química; Marketing Empresarial.	Marketing Público.
1 professor (convidado)	Menos de 1 ano	Arquitetura e Urbanismo; Cidade, Meio Ambiente e Políticas Públicas; Administração Pública e Gestão da Cidade.	Planejamento Urbano.

FONTE: ELABORADO PELA PESQUISADORA COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS.

Entre os professores-tutores conceituais a distância que responderam ao questionário, percebe-se que todos têm experiência com a modalidade de educação a distância e formação específica ou proximal à disciplina da qual são responsáveis pela tutoria no Curso de Gestão Pública.

Quando perguntados se conheciam o projeto político-pedagógico do curso, todos afirmaram que sim e que tiveram acesso a ela por meio da coordenação pedagógica do curso.

Em relação à função desenvolvida no curso, a resposta foi unânime: todos responderam que foram explicadas/repassadas as informações pertinentes a sua função por meio de uma capacitação inicial.

Tendo o conhecimento de que a função primordial do professor-tutor conceitual a distância é a de atender aos alunos por meio do *chat*, do 0800 e, mais precisamente, pelo fórum de discussão, quando instados a responder se conseguem atender a todas as dúvidas de conteúdos dos alunos postadas no fórum, do universo de 12 professores que responderam ao questionário, 11 afirmam que sim e apenas 1 diz que não, este justificando que, devido a algumas dúvidas dos alunos serem referentes a outras questões, como, por exemplo, notas de provas, atraso na entrega do livro didático e outras situações que não competem a sua função.

Sobre isso, convém mencionar que, quando analisados os discursos nos fóruns de discussão das disciplinas, realmente, algumas dúvidas dos alunos não eram relativas aos conteúdos, mas sim, a outras situações que não caberia ao professor-tutor conceitual a distância responder, ficando a cargo do tutor orientador ou do próprio coordenador de curso.

A respeito do *chat*, 7 professores-tutores conceituais a distância afirmam atender aos alunos no horário da tutoria no instituto e também em casa, e 5 somente no horário da tutoria, o que revela que estes professores não estão cumprindo a sua carga-horária de 20 horas semanais.

Ao analisar se os professores-tutores conceituais a distância propõem temas para discussão, dicas de estudos e recados para os alunos como forma de enriquecimento das aulas no AVA do curso, 10 responderam que sim, por meio de vídeos, legislação, textos, artigos, livros, *links*, a fim de complementar o conteúdo. E 1 não faz isso frequentemente, somente quando o tema é mais complexo. Outro professor mencionou que, algumas vezes, porque isso consta como função do professor conferencista. Sobre este último, cabe lembrar que não é somente

atribuição do professor conferencista, mas também do professor-tutor conceitual a distância, conforme o documento já exposto sobre as suas atribuições.

Nove professores-tutores conceituais a distância responderam que realizam e atendem ligações para os polos de apoio presencial com o objetivo de orientar e acompanhar o trabalho do tutor presencial bem como estimular o processo interativo do Curso de Gestão Pública. E 3 declaram que não executam essa atividade.

Sobre a atividade supervisionada, 7 apontam que revisam a proposta de atividade supervisionada da disciplina pela qual são responsáveis, adequando-a à modalidade de EaD, assim como respondendo as dúvidas surgidas pelos alunos. E 3 professores disseram que sim e, inclusive, participaram da elaboração, a qual envolve as 3 disciplinas do módulo numa perspectiva interdisciplinar. E apenas 2 professores conceituais disseram que não a revisam.

Quanto à revisão do livro didático para o aluno e as questões autoinstrutivas, foram unânimes as respostas: todos responderam que sim; e, sobre as questões autoinstrutivas, alegaram que as que apresentam dúvidas/problemas são sanadas, corrigidas e postadas no AVA, sendo, inclusive, algumas questões excluídas, quando necessário.

Quando instados a falar se assistem as teleconferências da disciplina a fim de terem mais embasamento teórico para responder as dúvidas de conteúdos dos alunos postadas no AVA, as respostas positivas também foram unânimes, sendo que um professor pontuou que isso é obrigatório para todos os professores-tutores conceituais a distância, visto que permite entender melhor o conteúdo para postar as informações no ambiente.

Seis professores-tutores conceituais afirmam que o livro didático para o aluno e o ambiente virtual do curso são dialógicos, ou seja, permitem a interação dos alunos com as atividades propostas. Os outros 6 professores também argumentam que sim, porém, fazem algumas inferências, alertando para a necessidade do material impresso e virtual serem ainda mais dialógicos, dirigidos, com temáticas referentes ao dia a dia dos gestores públicos e que convidem mais os alunos a participarem. Desses professores que responderam, 2 mencionam que as teleconferências ao vivo cumprem perfeitamente esse papel de dialogicidade e interatividade.

Considerando a relevância de formação para o uso das TIC na EaD, perguntou-se aos professores se o IF oferta um programa de

capacitação/qualificação para atuarem no curso. Sete professores mencionaram que há, sendo que 1 não participou. E 4 professores-tutores conceituais a distância alegam que quando iniciaram seu trabalho no instituto não havia essa capacitação, mas que, no momento, existe, porém, ainda não participaram, devido à experiência com a EaD que já acumularam ao longo dos anos. E 1 professor diz que desconhece essa capacitação.

Dos 6 professores que participaram, 4 enfatizaram que essa capacitação foi suficiente para instrumentalizá-los para o uso das TIC no processo educativo do curso, principalmente porque puderam contar com o apoio de um excelente corpo técnico no instituto. E 2 professores destacaram que a capacitação foi muito resumida e levou em torno de 1 hora, que o aprendizado para o uso das TIC aconteceu muito mais na prática diária durante os atendimentos aos alunos do que pela capacitação.

De fato, só a capacitação inicial não basta. É preciso propor uma continuidade dessa formação, de modo a atender as necessidades individuais e coletivas dos professores surgidas diariamente. Nesse sentido, quando indagados sobre se existe um acompanhamento pedagógico do trabalho realizado durante o desenvolvimento do curso, todos responderam que sim. Por meio do contato pessoal, *e-mail* e telefone, tanto o coordenador como a equipe pedagógica dão o suporte necessário a respeito das atividades pedagógicas, objetivos e ações a serem alcançadas por todos os envolvidos com o Curso de Gestão Pública.

Para compreender o papel dos professores-tutores conceituais a distância no processo de avaliação do aluno, foi questionado sobre de que forma participam do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. 11 professores responderem que procuram dirimir as dúvidas dos alunos durante o módulo, fazendo-os pensar sobre as questões problematizadoras propostas pelos professores e pelo material didático, a fim de criarem o seu próprio raciocínio lógico, bem como por meio da revisão de conteúdos antes da prova via ferramentas digitais disponíveis.

Com o objetivo de entender quais são os elementos necessários para que o trabalho do professor-tutor conceitual aconteça com qualidade no Curso de Gestão Pública na modalidade de EaD, essa pergunta fez parte do questionário. Para tanto, destacam-se a seguir os apontamentos de todos os professores que responderam, tanto no quesito necessidades quanto no de dificuldades que encontraram durante o

desenvolvimento do seu trabalho. São eles: equipamento e local adequado; internet ágil para que os bate-papos sejam mais eficazes; ferramentas de interação sempre atualizadas e com menor quantidade de erros possíveis; alunos com interesse, organização e disciplina para estudar na modalidade a distância; acreditar na EaD; bom e adequado atendimento no 0800; dominar o conhecimento a ser transmitido pelos alunos; estar aberto a receber críticas, principalmente por parte dos alunos; ser muito comunicativo, tanto na oralidade como na parte escrita; material de apoio para o aluno bastante atrativo e dialógico; aprender a motivar e a conquistar os alunos durante as teleconferências; assistir previamente as teleconferências, antes de fazer a mediação da aprendizagem para os alunos; confiança entre os membros da equipe; interesse pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; respaldo logístico de equipamentos sempre em dia, ou seja, o livro didático ser entregue para os alunos antes de o módulo iniciar; remuneração dos professores em dia; telessalas ventiladas e claras; maior participação dos alunos nos fóruns e *chats*; transmissão via satélite com qualidade para as cidades distantes; autonomia para replanejar além do papel; criação de outras ferramentas digitais que propiciem maior interação, como, por exemplo o *Page-flip*, vídeos nas ruas e outros; dificuldades em operacionalizar o AVA do curso; dificuldades para atender ao telefone no mesmo instante em que está respondendo ao *chat*.

E, sobre a pretensão de continuar trabalhando na modalidade de educação a distância, as respostas foram unânimes, inclusive com algumas justificativas, como pode ser verificado de forma mais clara nos discursos abaixo:

Sim. O trabalho como professor tutor conceitual é muito rico no contato com os alunos, na troca de conhecimentos e aprendizado mútuo. Mas pretendo chegar a ser professor conferencista para aumentar a minha experiência em EaD (PROFESSOR-TUTOR CONCEITUAL A DISTÂNCIA 1).

Para sempre, se isso for possível. É extremamente gratificante conversar e conhecer os nossos alunos. Fiz algumas visitas aos polos, por iniciativa própria, para conhecer os estudantes e a organização das salas. Gostei muito! (PROFESSOR-TUTOR CONCEITUAL A DISTÂNCIA 2).

Sim. Por entender que essa modalidade será cada vez mais uma nova forma de disseminar o conhecimento (PROFESSOR-TUTOR CONCEITUAL A DISTÂNCIA 3).

Sim. O profissional tem certa autonomia, além do mais, é fascinante observar o quanto os alunos anteriormente excluídos são resgatados pelo conhecimento (PROFESSOR-TUTOR CONCEITUAL A DISTÂNCIA 4).

Sim. Por acreditar no projeto e saber que esta modalidade pode ser a única oportunidade de muitas pessoas do interior do país de terem acesso ao conhecimento (PROFESSOR-TUTOR CONCEITUAL A DISTÂNCIA 5).

Sim. Essa é minha verdadeira paixão (PROFESSOR-TUTOR CONCEITUAL A DISTÂNCIA 6).

Pelas falas transcritas acima, pode-se considerar a consciência que apresentam a respeito da importância da EaD para a disseminação do conhecimento, além da identificação e o sentimento de pertencimento profissional com essa modalidade de ensino, já demonstrada tanto pelos professores conferencistas como pelos *web* nessa presente pesquisa.

Partindo da premissa de que o professor-tutor conceitual a distância é responsável pela mediação da aprendizagem dos alunos via possibilidades de interação oferecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem do curso (*chat*, fórum e *e-mail*), examina-se a seguir a análise das práticas discursivas dos professores-tutores conceituais a distância e dos alunos nos fóruns de discussão, que também servem como pano de fundo para se entender o trabalho docente no curso já referenciado, no quesito processo de mediação docente.

4.3.1 O fórum de discussão como ferramenta de trabalho docente na EaD

Os dados que embasam a análise aqui apresentada foram obtidos por meio de observações do trabalho do professor-tutor conceitual a distância de cada uma das 21 disciplinas, num total de 21 fóruns do AVA estudados e sistematizados em relatórios.

A análise das falas registradas no fórum teve como propósito averiguar o nível de mediação dos professores-tutores conceituais a distância no processo de ensino e aprendizagem por meio das TIC de cada disciplina no fórum de discussão. Foram tomadas como indicadores as postagens realizadas em todas as disciplinas da grade curricular da turma 2, por esta seguir em andamento, sendo constituída por aproximadamente 150 polos distribuídos no estado em que o instituto está localizado e 1 polo no estado vizinho, com um total de 6.476 alunos matriculados no curso (INSTITUTO FEDERAL, 2012).

O fórum de discussão é uma ferramenta digital de comunicação assíncrona, destinada a promover debates e interações entre seus participantes de forma coletiva, seja entre professores e alunos e/ou alunos entre si e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. Para entender a aprendizagem colaborativa, recorre-se a Lupion:

Muitas pessoas acreditam que o conhecimento é uma entidade que se transfere de uma cabeça para outra. A aprendizagem colaborativa, no entanto, parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente (i.e., resolução de problemas, projetos, estudos de caso etc.) e chegando a um acordo. Aprendizagem Colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. É um conjunto de abordagens educacionais também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno (LUPION *et al.*, 2004, p. 2-3).

A aprendizagem colaborativa é feita em grupos, com a interação entre seus participantes, a partir da discussão, da reflexão e da partilha de conhecimento e informações. Como bem aponta Okada e Almeida:

De “co” + “labor” + “ação”. Está relacionado com o trabalho em conjunto. Nos AVA significam, mais do que interação, a comunicação em que há troca, auxílio, contribuição. A colaboração não é apenas um resultado de trabalho comum casual. (...) Aprende-se em sociedade e o ambiente virtual cria circunstâncias para que a cooperação aconteça (OKADA; ALMEIDA, 2006, p.273).

Portanto, a interação é fundamental para garantir que o fórum de discussão seja realmente um espaço de aprendizagem colaborativa.

No fórum, ficam registradas as falas dos participantes dos grupos de discussão, as quais podem ser acessadas a qualquer momento. É importante constatar que o diálogo entre os participantes é uma condição *sine quo non*, porém, não a única para a produção da aprendizagem colaborativa, a qual deve contar com a importante mediação do professor, pois o fato de os alunos concordarem durante um processo colaborativo não quer dizer que, necessariamente, eles compartilhem o conhecimento. Daí a importância da atuação do professor como mediador e catalisador nesse diálogo, que deve ter como intenção possibilitar aos alunos a apropriação do conhecimento científico.

Quando trabalhados com o firme propósito de interação, os fóruns de discussão em ambientes *online* mostram-se mais eficazes, na medida em que os diálogos se retroalimentam e o professor exerce seu papel fundamental de incentivador dessa dinâmica (BRUNO; MORAES, 2006, p. 59).

É responsabilidade do professor-tutor conceitual a distância visitar periodicamente o fórum, lendo o que os alunos escrevem e registrando suas intervenções e orientações sobre um determinado assunto/conteúdo, conforme previsto nas atribuições do professor-tutor conceitual a distância “Responder todos os Fóruns da disciplina”.

O fórum do curso em pauta é organizado com vários espaços para a participação e o esclarecimento de dúvidas sobre atividades autoinstrutivas (responsabilidade do aluno em responder no livro e tirar suas dúvidas no fórum); atividades supervisionadas (englobam as três disciplinas de cada módulo e devem ser respondidas e postadas no AVA pelo aluno) e conteúdos das aulas (questões problematizadoras referentes ao conteúdo trabalhado pelo professor conferencista e postadas pelo professor-tutor conceitual a distância no fórum) para os alunos refletirem e registrarem seus posicionamentos.

Assim, parte-se do pressuposto de que o trabalho do professor-tutor conceitual no fórum é o elemento-chave para o sucesso da aprendizagem dos alunos, pois é um dos docentes responsáveis pela apropriação do conhecimento científico pelos alunos e a garantia da interatividade destes com o curso.

Nesse sentido, pode-se dizer que, em primeira instância, a função do professor-tutor conceitual a distância é de articular, orientar e facilitar a aprendizagem dos alunos, de modo que todos possam interagir colaborativamente por meio das TIC, em busca da transmissão do conhecimento científico e, conseqüentemente, da apropriação individual deste pelo aluno.

Por isso, nos encontros virtuais via fórum, é imprescindível que o professor-tutor conceitual a distância realize a mediação e o acompanhamento do processo educativo dos alunos em relação ao conteúdo ministrado pelo professor conferencista e *web* em cada disciplina.

Sendo assim, a partir da categoria mediação, verificou-se que, da análise dos fóruns de cada uma das disciplinas do curso, das turmas que estão em andamento, 13 fóruns apresentam as mediações necessárias pelos professores-tutores conceituais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem,

os quais de fato intervêm respondendo as dúvidas dos alunos, tanto das atividades autoinstrutivas como das atividades supervisionadas. Dessas 13 disciplinas, ressaltam-se 5 em que os tutores de fato, constantemente, avaliam o processo de apropriação do conhecimento pelos alunos, propondo indicações de *links*, vídeos e sugestões de bibliografias relacionadas para leitura, a fim de complementarem o conteúdo trabalhado pelo professor conferencista da disciplina e até mesmo uma autoavaliação por parte do aluno. Em dois fóruns, os professores-tutores conceituais esclarecem conceitos e até adiantam um pouco do conteúdo que ainda será trabalhado pelo professor conferencista.

Destaca-se o fórum de uma das 21 disciplinas, em que atuam juntos o professor conferencista e o professor-tutor conceitual a distância. O professor conferencista se mostra bem mais atuante que o conceitual, pois responde a todas as dúvidas de atividades e de conteúdos dos alunos, dando sugestões de textos, leis, *links* e vídeos para complementar as dúvidas surgidas. Os dois indicam as páginas do livro para ajudar nas respostas das atividades autoinstrutivas. A atuação do professor conferencista é um diferencial no fórum do curso, já que, segundo o projeto político-pedagógico, não é de sua responsabilidade e atribuição essa atuação. Tanto é que os próprios alunos do curso reconhecem o seu trabalho e fazem elogios em relação a isso.

Professor G. primeiro gostaria de parabenizá-lo pelo empenho, dedicação e respeito que tem demonstrado para com os alunos, o senhor é o único prof. que tem atendido os alunos aqui no fórum, respeito muito os demais professores, mas deles a única resposta que temos tido é que o *site* está com problemas!!! (ALUNO 1).

Professor G., obrigado pelas suas aulas. O senhor tem o conhecimento aliado à excelente didática. Cada aula sua deixa bem claro o quanto é importante adquirirmos o conhecimento além do que nos é proposto. Suas aulas não são um "repeteco" da apostila, fazem-nos pensar, raciocinar, construir ideias e posicionamentos próprios: esse é o verdadeiro papel do professor. Pena que terminou. Poderia ter Economia II. Mas, pelo jeito, teremos o prazer de tê-lo novamente como nosso professor em Políticas Públicas, certo? Abraço e Paz ao senhor e seus familiares. Atenciosamente (ALUNO 2)

Nesse caso, é relevante citar que esse é um dos professores que melhor parece estar preparado tecnicamente e pedagogicamente para as teleconferências e para a atuação no fórum de discussão, resultando, disso, elogios e pareceres agradáveis dos alunos.

Percebe-se que, dos dados aferidos nos 13 fóruns, o professor-tutor conceitual a distância, em seu processo de mediação, direciona os alunos para refletirem sobre as dúvidas postadas em relação a determinados conteúdos, a fim de obterem a apropriação do conhecimento sistematizado.

Em relação às atividades de reflexão e de problematização propostas no espaço “conteúdo de aula”, no fórum, que intencionam provocar os alunos para que desenvolvam o raciocínio crítico através do debate e a busca de soluções, em que o professor-tutor conceitual a distância não fornece respostas, mas instiga o aluno a pensar e a buscar. Constatou-se que, nas intervenções dos professores-tutores conceituais dos 21 fóruns estudados, em 10, essas atividades aparecem de forma clara, objetiva e instigadora, como se pode ver nos exemplos a seguir.

Exemplo 1:

Caros alunos

(...) lancei um questionamento ao final de nossa exposição que dizia respeito ao conceito de *Zeitgeist*, ou seja, àquela ideia de que cada época da história possui seu próprio "espírito" coletivo, ao qual chamamos de "espírito de época". Comparando o espírito de época com a noção de que cada empresa ou instituição também apresenta seu próprio "clima" e "cultura" organizacional, pergunto a vocês: De que modo vocês percebem e nomeiam os aspectos do nosso atual espírito de época (*Zeitgeist*), isto é, de que modo vocês o caracterizam? E de que modo estes aspectos do atual *Zeitgeist* podem interferir positiva ou negativamente nas funções que vocês desempenham em seus respectivos ambientes de trabalho?

Exemplo 2:

Vamos relembra as atividades já propostas...

- 1) *Identificar a estrutura organizacional e como funciona o fluxo de informação.* (Atividade proposta na aula 2 – página 146 da nossa apostila)
 - 2) *Troca de experiência... Alguém já quer trazer uma experiência pessoal/profissional sobre gerenciamento de projetos? Alguém já participou do desenvolvimento de algum projeto? Esse projeto foi bem sucedido? Quais foram os pontos positivos e negativos?*
- Vamos lá pessoal... Participem.

Exemplo 3:

Lei de Diretrizes Orçamentárias

Querido(a) aluno(a)

Você já tomou conhecimento ou participou das discussões públicas da Lei de Diretrizes Orçamentárias do seu município para 2012. Se não, fique atento agora é o momento. Participe e traga para o nosso fórum

informações do que está sendo discutido no seu município; pois são essas as diretrizes que determinarão o destino dos recursos no próximo ano e, se não participarmos os "Nossos Representantes" destinarão segundo a percepção deles sobre as necessidades do município. Diante disto consideramos de extrema importância a participação da população para apresentar as sugestões e os REAIS PROBLEMAS DE CADA BAIRRO. Veja o convite à participação aqui na região de Curitiba; Acesse: <http://www.jornaldopovoparana.com/>

No entanto, observou-se que, no geral, apenas em 3 dos fóruns das disciplinas os alunos fazem essas análises e procuram expressar suas ideias e conceitos para justificar as suas respostas. Há, ainda, os alunos que fazem o *login* no AVA, leem todas as mensagens nos fóruns e não se pronunciam, não registram nada a respeito do assunto que está em pauta. O que nos leva a refletir que os alunos ainda não estão habituados com o uso das tecnologias no ambiente virtual de aprendizagem. Essa pouca participação inquieta um dos docentes do curso, que chama a atenção dos alunos para isso.

Olá, pessoal.

Já disponibilizei duas atividades aqui no fórum e ainda não tivemos muitas participações... Para evoluirmos efetivamente no processo de aprendizado (individual e coletivo) é fundamental que ocorra uma maior interação...

Sou o prof. P. S. e estou comprometido com todos para promover debates e troca de ideias/experiências sobre o assunto Gerenciamento de Projetos... (PROFESSOR-TUTOR CONCEITUAL A DISTÂNCIA).

Os dados revelam que, dos 6.476 alunos (INSTITUTO FEDERAL, 2012) do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, entre 1 a 40 alunos, em média, participam ativamente de 13 dos fóruns das 21 disciplinas mencionadas acima. Portanto, evidencia-se uma baixa participação dos alunos e, quando há, são praticamente sempre os mesmos que também cobram do instituto um posicionamento quanto às mediações que não são realizadas nos demais fóruns de discussão das disciplinas. Vale lembrar também dos alunos que postam as suas dúvidas e comentários em espaços/ambientes do fórum de forma equivocada. Nesse caso, inúmeras suposições podem justificar esse comportamento. Uma delas seria a exclusão digital, que se traduz por aqueles alunos que não têm condições de ter tecnologias disponíveis, assim como por aqueles que apresentam insuficiência de conhecimentos para o uso das TIC. Ou ainda por aqueles alunos que por qualquer motivo preferem manter o silêncio. A esse respeito, comenta Gonçalves:

Aspecto difícil de lidar nos grupos virtuais é, sem dúvida, o “silêncio virtual”, cujas origens podem ser as mais variadas. As formações grupais podem propiciar tanto a verbalização quanto o silêncio, o que não é prerrogativa do grupo virtual, uma vez que existe também no presencial. Entretanto, esse problema é mais complexo, pois, se a sua comunicação é pela escrita e esta não existe, resta só o silêncio, não há comunicação. (...) Nos grupos de aprendizagem em rede, quando alguns integrantes não participam, os demais percebem esse silêncio e ficam incomodados. Assim, uma parte comunica-se e a outra não, e a primeira sente-se incomodada diante de não-participação da outra. O mal-estar manifesta-se claramente nos participantes, que, em geral, solicitam ao moderador enviar *e-mail* e telefonar para saber por que os demais não se manifestam. Há uma exigência, uma demanda dos participantes ativos diante daqueles que estão no silêncio virtual (GONÇALVES, 2004, p. 1).

Na grade curricular do Curso de Tecnologia em Gestão Pública, não aparece nenhuma disciplina que possa instrumentalizar o aluno e qualificá-lo para uma formação que o possibilite para o uso das TIC no processo educativo na modalidade a distância.

Embora a tutora orientadora do IF afirme que “quando um curso inicia, na primeira aula, é mostrado aos alunos como funciona o portal e suas ferramentas”, questiona-se: será que essa orientação, feita somente na primeira aula, é suficiente?

A frequência de participação dos alunos no fórum de discussão é um ponto controverso que não pode ser deixado de lado, mas cuja investigação mais aprofundada não cabe aqui.

Outro ponto a destacar é sobre os fóruns de 8 disciplinas, nos quais não se visualiza o trabalho, a intervenção, a mediação do professor-tutor conceitual a distância. Os alunos postam as suas mais variadas dúvidas e comentários, seja sobre atividades autoinstrutivas ou supervisionadas ou especificamente sobre algum conteúdo e não obtêm respostas. São expressivos os números de alunos que reclamam sobre a ausência da participação do professor-tutor conceitual a distância no fórum. Seguem alguns exemplos:

“concordo com vc C., tbém quero saber por que os professores não tão intervindo? (R.J.O.)

(...) gente, cadê os professores que não respondem nossas dúvidas? (N.M.C.)

(...) gostaria de ter o auxílio dos nossos professores, pois não se manifestam para nada? (M.A.)

Evidenciou-se nos fóruns de 4 disciplinas que os alunos se comunicavam, argumentavam, questionavam e ajudavam uns aos outros na resolução de atividades ou mesmo de dúvidas de conteúdos do material didático do curso, mesmo quando havia a presença do professor-tutor conceitual a distância fazendo as mediações. Denota-se que a aprendizagem colaborativa se efetiva mais por uma ação dos próprios alunos, por meio de uma constante troca de informações e conhecimentos, do que por uma ação intencional, planejada e incentivada pelo professor-tutor conceitual a distância.

Como anunciado anteriormente, o espaço do fórum é para garantir a interatividade e a interlocução entre os sujeitos de forma coletiva, e não somente a cargo do professor, mas este tem um papel fundamental nesse processo, já que se pressupõe que é o profissional que deveria ter domínio teórico e metodológico da disciplina que está sob sua tutela.

E o que chama a atenção durante as análises dos fóruns é a ausência de mediações/intervenções por parte de 8 professores-tutores conceituais a distância, responsáveis pelas disciplinas do curso, o que deixa muitos alunos numa situação desconfortável, ou seja, diversas dúvidas de conteúdos foram postadas e endereçadas aos professores e não foram respondidas.

Em síntese, o fórum de discussão do curso como um espaço virtual destinado à comunicação assíncrona, que permite a interação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, que se traduz por discursos redigidos e sociabilizados por todos os seus participantes, deveria ser mais utilizado pelos alunos e mais mediado pelos professores-tutores conceituais a distância.

A garantia da qualidade dos cursos superiores a distância passa também, necessariamente, pela constituição de um sistema de tutoria que permita o acompanhamento das atividades presenciais desenvolvidas pelos alunos nos polos e pela sua extensão nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Quanto ao fórum de discussão, foi possível inferir que a colaboração foi viabilizada em 13 fóruns de determinadas disciplinas por meio da atuação do professor-tutor conceitual a distância de cada disciplina, que conseguiu intervir e articular os conteúdos propostos nas teleconferências e no material didático com as dúvidas dos alunos. No entanto, o fórum ainda precisa ser entendido por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo do curso como uma ferramenta que permite a interação e a dialogicidade entre seus participantes, a fim de promover a

aprendizagem colaborativa. É claro que a dialogicidade precisa ser construída e reconhecida como necessária para a utilização do fórum de discussão.

Por isso, todo cuidado se faz necessário durante o processo comunicacional entre os interlocutores (professor-tutor conceitual a distância e alunos), de modo que a linguagem empregada não altere a natureza da informação e ou do conhecimento.

Assim, sugere-se, com base nas amostras coletadas, que o IF proporcione aos professores-tutores conceituais a distância formação permanente, priorizando não só conhecimentos técnicos sobre o AVA e o processo de ensino na EaD, mas, também, a sua formação pedagógica, com a abordagem sobre diferentes metodologias para operacionalizar as ferramentas tecnológicas, que serão um diferencial para o sucesso da mediação tutorial. Outra sugestão seria a de disponibilizar mais professores-tutores conceituais a distância em uma mesma disciplina, para não sobrecarregar esses profissionais, dada a quantidade de alunos por tutor no curso.

Outro aspecto a considerar nessa formação diz respeito a discussões que se fazem necessárias sobre a atuação dos professores-tutores conceituais a distância no fórum de discussão de cada disciplina, no sentido desses profissionais orientarem, intervirem e ajudarem os alunos a resolverem situações-problemas em grupos durante o processo de interaprendizagem. Mais importante que o modelo de tutoria adotado pelo IF é a qualidade com que a interatividade se efetiva. O uso do fórum contribui para a extensão da presença do professor-tutor conceitual a distância nos diferentes lugares em que o curso acontece. Entretanto, a sua utilização, isolada, não garante a efetividade da aprendizagem. Há necessidade de interação e comunicação entre os sujeitos. Essa relação dialógica implica também no papel dos professores-tutores, conceituais a distância como animadores e motivadores dos alunos, a fim de incentivá-los quanto ao desenvolvimento de sua aprendizagem por meio da coletividade gerada no fórum.

Para finalizar, convém mencionar, novamente, que, entre as questões que mais intrigam em relação ao curso do IF, uma delas é com relação ao uso do AVA, enquanto as instituições públicas brasileiras que aderiram à educação a distância como opção para formar cidadãos na educação superior optaram pelo o *Moodle* como AVA oficial do programa MEC/UAB. O IF utiliza o AVA desenvolvido e gerenciado pela empresa terceirizada, que dá suporte a todos os aspectos que envolvem o uso das tecnologias no curso.

5 TENSÕES E CONVERGÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA DO IF EM ANÁLISE

A partir da análise dos dados empíricos, das categorias de análise – trabalho docente, formação docente e mediação pelas tecnologias –, das questões iniciais de pesquisa e sob a luz do referencial teórico estudado, pretende-se nesse capítulo apresentar e discutir os resultados da pesquisa.

5.1 TRABALHO DOCENTE E TECNOLOGIA

Como se viu, o trabalho docente no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública é composto por um grupo de docentes que concebem o processo educativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, representadas pelas teleconferências exibidas via satélite e por outras TIC integradas dispostas no AVA “Trilha de Aprendizagem” (*chat*, *e-mail* e fórum de discussão) e pelos atendimentos via DDG 0800. Esse processo de organização e funcionamento do trabalho revela que há uma divisão do coletivo de docentes que exercem funções diversas no curso, mas que, no entanto, assumem uma correlação direta com o professor autor/conferencista, uma vez que esse profissional é responsável por todo o processo de seleção de conteúdos, planejamento, elaboração do material didático, desenvolvimento das aulas etc.

Essa configuração atende às orientações dos Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância, que indicam a necessidade de uma equipe multidisciplinar que, em conjunto, assuma funções diferenciadas e, ao mesmo tempo, essenciais para a garantia da qualidade do ensino.

Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade. No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo (MEC, 2007, p. 19).

No curso em análise, o trabalho docente está claramente dividido em docentes que concebem (professor autor/conferencista) e docentes que efetivam (professor *web* e tutor conceitual a distância) o processo educativo. O processo de trabalho docente conta, ainda, com outros profissionais que não exercem a docência propriamente dita, como os tutores orientadores e os de polo, técnicos, coordenadores, assessores e, outros, mas que contribuem significativamente para o andamento do curso, constituindo-se, assim, em um coletivo descentralizado de trabalhadores.

Essa configuração do trabalho docente no curso aproxima-se dos padrões tayloristas e clássicos de gestão em quase todos os seus segmentos, em que o trabalho é fragmentado, a fim de otimizar as potencialidades das TIC, como também se assemelha às características do toyotismo, tendo em vista as possibilidades de flexibilidade espaço-tempo necessária para o processo de desenvolvimento de educação a distância, como estudado no capítulo 1 dessa presente pesquisa.

A concepção de trabalho docente no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública perpassa uma complexidade de atividades laborais que demandam profissionais com novas qualificações, a fim de operacionalizar as ferramentas tecnológicas que propiciam a mediação do processo educativo, como, por exemplo, o professor *web*.

Esse modelo de docência compartilha espaços e atividades correlacionadas ao trabalho docente. Principalmente com a presença e a participação da figura do professor *web* junto ao professor conferencista durante a exibição das teleconferências e a atuação do professor-tutor conceitual a distância nos fóruns de discussão, todos com formação específica ou similar à disciplina, como mediadores e interventores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mediado pelas TIC.

A pesquisa confirma que o modelo de docência implantado no curso pelo IF, apesar de ser desenvolvido com base na coletividade, não converge com os preceitos de polidocência defendidos por Mill (2008), que entende que o trabalho docente na modalidade a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa, haja vista que os profissionais responsáveis e envolvidos diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, no quesito intervenção, interação e mediação pelas TIC, são o professor autor/conferencista, *web* e tutor conceitual a distância, que realizam o seu trabalho nas dependências do próprio IF ou em casa, como é o caso do

professor-tutor conceitual. Os demais profissionais (tutores de polo, técnicos, administradores, coordenadores, monitores, entre outros), extremamente necessários nesse processo, contribuem significativamente para o desenvolvimento do curso, porém, não interferem e nem estabelecem mediações no processo educativo dos alunos. Portanto, estes não são visualizados como docentes no curso.

Esse formato de docência do curso se direciona à perspectiva de Cruz explicitada em sua pesquisa, que defende a ideia de que o trabalho docente, mesmo necessitando de outros profissionais, técnicos, monitores e administradores, para se efetivar, “tanto pela videoconferência como pelo seu complemento, a internet, o professor no ambiente virtual é o único responsável pelo que ocorre ali” (CRUZ, 2003, p.11). O professor é o único responsável pela seleção do conteúdo, pela elaboração do planejamento e pelo cumprimento das aulas. Segundo a autora, são as escolhas do professor “que definem o conteúdo, as dinâmicas, a interação, o modo construtivista ou bancário de ensinar” (CRUZ, *op. cit.*, p. 11).

Nesse sentido, essas atribuições no curso cabem ao professor autor/conferencista, que, mesmo que divida a função docente no estúdio do IF com o professor *web*, tem a responsabilidade pela condução do processo, haja vista que as mediações que o professor *web* faz por meio do *chat* dependem muito da condução e da forma de abordagem dos conteúdos da aula pelo professor conferencista. A mesma situação acontece com o professor-tutor conceitual a distância, pois, quando estabelece as mediações via fórum, todo o direcionamento do seu trabalho se dá de acordo com os conteúdos abordados, tanto na aula como no material didático e a metodologia adotada pelo professor conferencista durante a exibição das teleconferências.

Evidencia-se, assim, que a docência é cooperativa e coletiva como bem aponta Mill e Fidalgo (2008), na medida em que é realizada juntamente com o apoio técnico e pedagógico de vários outros profissionais. No entanto, a responsabilidade de seleção dos conteúdos, do planejamento de ensino, de elaboração do material didático e da avaliação e do cumprimento da exibição das aulas por teleconferência é toda do professor autor/conferencista, como bem observado por Cruz (2010). O trabalho desenvolvido pelo professor *web* e professor-tutor conceitual a distância também está condicionado ao modo de abordagem e ao desenvolvimento da docência conduzida pelo professor conferencista.

Essa situação indica que o trabalho docente é baseado na flexibilidade e na multifuncionalidade desses professores, à maneira toyotista. E, ao mesmo tempo, pode-se dizer que esse processo gera desqualificação do trabalho docente, na medida em que exclui os professores *web* e professores-tutores conceituais a distância das funções de concepção e de planejamento do trabalho docente, tornando-os executores de um planejamento pedagógico pensado e desenvolvido pelo professor conferencista, à maneira taylorista/fordista. De acordo com Peña e Alegretti, para mediar na EaD os professores tendem a seguir algo que foi produzido por outra pessoa, “(...) um *script* de autoria alheia, visto que o design do Programa, em virtude de sua abrangência e complexidade, fragmentou conceptores e interlocutores (2004, p. 58)”. Com a exceção de 2 professores *web* que participaram por iniciativa própria, juntamente com o professor conferencista na produção do planejamento de ensino da disciplina e de sugestões para a elaboração do material didático, conforme análise nos questionários.

No que se refere ao processo de mediação do processo de ensino e aprendizagem, este é de incumbência não só do professor conferencista, mas também dos professores *web* e do professor-tutor conceitual a distância, justamente pelo fato destes possuírem formação específica ou correlata à disciplina pela qual são responsáveis e, preferencialmente, experiência com a modalidade de educação a distância, como se viu no capítulo 4.

Por isso, assim como Cruz (2001) defende-se aqui que, no trabalho docente no curso em questão, mesmo apresentando a racionalização e a divisão de tarefas característica da modalidade de EaD, como observou-se no capítulo 1, consegue-se identificar quem está ensinando, ou seja, o professor conferencista, *web* e conceitual a distância. Com essa afirmação, e, concomitantemente com os argumentos de Cruz (2001), contrariam-se os argumentos discutidos por Belloni (2006), quando esta afirma que na EaD é difícil identificar quem está ensinando, justamente pela fragmentação do trabalho. Tal fragmentação se justifica em virtude da incorporação e do uso das tecnologias de informação e comunicação, especialmente a internet, como ferramentas para o desenvolvimento do processo educativo do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. As TIC trouxeram no seu bojo a exigência de que os níveis de organização do trabalho docente passem a funcionar de forma integrada pelos professores e, ao mesmo tempo, impuseram a necessidade de uma

reconfiguração da divisão técnica dos processos de trabalho dos docentes e a emergência de novas categorias ocupacionais.

As tecnologias utilizadas como recurso no processo pedagógico do curso ofertado a distância favorecem a divisão do trabalho docente, ao mesmo tempo em que facilitam o processo de aprendizagem para o aluno. Esse processo é construído coletivamente, por meio de parceria e da relação mútua entre as partes, a partir das ferramentas tecnológicas mais variadas (teleconferência, *chat*, fórum etc.). Nesse sentido, a informação se transforma em conhecimento e a organização das atividades e práticas pedagógicas atribuídas às funções dos docentes perpassa não somente o domínio do projeto político-pedagógico em si, mas, também, das tecnologias em sua essência, de modo a garantir a interação do conhecimento com os alunos. Por isso, pode-se afirmar que a introdução das TIC no processo educativo favorecem a realização do trabalho docente desenvolvido no curso. Haja vista que todas as atividades educativas necessitam da utilização das TIC para a sua realização, as quais também dependem e muito do planejamento e da ação do professor, seja ele conferencista, *web* ou conceitual a distância.

Diante desse contexto, afirma-se que o trabalho docente é entendido como o eixo articulador de toda a organização do processo pedagógico no Curso de Tecnologia em Gestão Pública do IF, necessitando das TIC para promover a interação e a mediação do processo educativo a distância. No entanto, no caso das teleconferências que são gravadas e contêm os conteúdos ministrados pelo docente ao vivo, sendo reproduzidas posteriormente, as tecnologias passam a assumir a função do docente, ou seja, as aulas que são gravadas expressam, como consequência disso, a objetivação de trabalho intelectual do docente.

Revela-se, assim, a simplificação do trabalho do docente, concretizada na expropriação do seu saber e do seu fazer, por meio da gravação e reprodução da sua aula, expressão mais bem acabada da transferência do seu saber. Assim, ocorre um processo de separação entre trabalho e conhecimento, saber e fazer, conceber e executar. Ou seja, alienação da atividade intelectual. Sobre isso, cabe retomar algumas considerações expressas no capítulo 3.

No curso, o ato pedagógico, a aula, que é ministrada por um docente, tem sua produção e o seu consumo ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, o trabalho docente se constitui e se expressa por trabalho não material e improdutivo (esfera pública) pelo fato de o produto não se separar do ato de produção.

No caso do trabalho docente no curso superior do IF, temos duas situações que merecem ser elucidadas. As aulas por teleconferência, que são transmitidas ao vivo na quinta-feira, têm a sua produção e o seu consumo ao mesmo tempo, porém, essa mesma aula é gravada e transmitida para os alunos de outras turmas em dias e horários diferentes. Tal situação afasta-se do processo educacional que, segundo Saviani (2005), se situa no momento em que o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. Para ele, a aula tem a sua produção (pelo professor) e consumo (pelos alunos) ao mesmo tempo. De acordo com as análises, as aulas por teleconferências gravadas são o inverso disso, a produção e o consumo ocorrem em intervalos diferentes e não têm como objetivo circular como mercadorias. Esse processo não deixa de ser caracterizado como educação, na expressão da aula, apesar de sua produção e seu consumo ocorrerem em tempos diferentes, sendo o trabalho docente considerado também como trabalho não material e improdutivo pelo fato do IF ser uma instituição pública. Mas se trata de trabalho intelectual docente objetivado.

A organização do trabalho docente do curso por meio das TIC permite, com bastante êxito, controlar e aferir, de forma digital, o tempo de trabalho efetivo para cada função, bem como a qualidade do seu resultado final. Toma-se como exemplo disso as teleconferências que são exibidas a partir de um tempo cronometrado e com uma perspectiva de duas ou mais unidades do livro a serem cumpridas. Sem deixar de mencionar o trabalho do professor *web* e professor-tutor conceitual a distância, que, diretamente, fazem os atendimentos para os alunos via *chat* e fórum de discussão com tempo estipulado a partir de um cronograma predeterminado para isso, e que podem ser verificados e conferidos concomitantemente, no AVA do curso, já que os discursos e os acessos dos professores e alunos, e entre os próprios ficam registrados no ambiente. Essa mediação do processo educativo se enquadra nos pressupostos de tempo cronológico em detrimento do tempo kairológico, como bem diz Pesce:

No que diz respeito à categoria de análise tempo cronológico e kairológico, a primeira polaridade está para racionalidade sistêmica, assim como a segunda está para a racionalidade comunicativa.(...) Isso se manifesta no acento das ações de formação sobre o tempo do relógio, inerente ao sistema, em detrimento da atenção ao tempo vivencial dos educadores (2007, 199).

Nessa ótica de análise, o professor *web* e professor-tutor conceitual ao realizarem a mediação do processo de ensino e aprendizagem a partir de um tempo cronológico pensado e organizado por outrem, desconsideram o tempo kairológico, tempo necessário para a vivência profissional e para a aprendizagem, da relação estabelecida entre aluno e docente.

Com base nessa ilustração é que se pode afirmar que, na EaD, não há espaço para improvisação, comum no ensino presencial. Por outro lado, não pode ser rígida demais. Tudo tem que ser minuciosamente planejado e programado dentro do tempo previsto para isso. Não existe a mínima possibilidade de o professor exercer a docência sem ter o seu planejamento prévio. Ou seja, o material didático para o aluno, o planejamento da disciplina, a escolha dos recursos tecnológicos, entre outros, devem ser definidos, *a priori*, pelo professor. As improvisações durante a explanação da aula (teleconferência) até podem acontecer, no entanto, devem estar relacionadas ao conteúdo previsto para aquela aula.

A utilização intensiva das TIC no processo educativo do curso obriga a novas formas de planejamento do trabalho docente. Ao passo que alguns processos são marcadamente taylorizados e requerem menos qualificações, como é o caso dos tutores das telessalas dos polos de apoio presencial com formação generalista, e sem a atribuição por parte do IF de intervir no processo de ensino e aprendizagem. Outros se tornam mais complexos e requerem múltiplas qualificações, como, por exemplo, o professor *web* e conceitual a distância. Enquanto alguns grupos são excluídos, outros veem novas oportunidades sendo abertas, como é o caso do professor *web*, que também, nesse sistema, vê uma nova possibilidade de trabalho, ou seja, a de atuar como docente que faz a mediação, sem a necessidade de planejar e ministrar a aula.

O uso intensificado das tecnologias pelos docentes no curso garante a mediação e a interação entre os alunos e os docentes durante o processo educativo, como, por exemplo, as aulas ao vivo com a atuação do professor *web*. Nos fóruns, como foi possível visualizar, a mediação é feita pelo professor-tutor conceitual a distância, no entanto, a interação é deficitária, dada a baixa participação, tanto dos alunos como a de alguns professores, mediante as observações feitas no AVA “Trilhas de Aprendizagem”.

O que a pesquisa apresenta é que os professores do curso estão preparados para desenvolver muitas das atividades mediadas pelas tecnologias de

informação e comunicação, mesmo ainda não dominando completamente algumas delas, como pôde se verificar durante a análise dos dados coletados. A maioria dos docentes que fez o uso adequado das tecnologias dispostas no curso conseguiu garantir a interação e a mediação do processo educativo dos alunos com efetividade conforme a análise dos dados. No entanto, ficou evidente que o uso da tecnologia como recurso no processo pedagógico para a educação a distância favorece a fragmentação do trabalho docente, ao mesmo tempo em que facilita o processo de ensino e aprendizagem ao aluno. Desse modo, as tecnologias apresentam-se como ferramentas de suporte e de condição para que aconteça o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a distância.

E em relação à percepção de que o docente apresenta sobre a sua atuação e a sua identidade com a modalidade de EaD, notou-se algumas contradições que merecem ser elucidadas a seguir.

5.2 IDENTIDADE DO DOCENTE DE EAD

Apesar de os professores do curso não serem formados nas faculdades de Educação e Pedagogia, ou seja, não terem a formação didático-pedagógica necessária para o exercício da docência, a prática diária e a experiência adquirida nos estúdios de gravação permitiram o domínio teórico metodológico para ministrar as disciplinas por meio da teleconferência e fazer as mediações necessárias, principalmente a partir da capacitação inicial, apesar de ter uma carga-horária mínima, e pelo apoio dado continuamente pela equipe técnica – profissionais da empresa terceirizada (câmera, *webdesign*, assistente de estúdio, entre outros) –, contando com informações e transmissão de conhecimentos sobre como utilizar as TIC associadas ao conteúdo a ser trabalhado pelos docentes. A experiência acumulada nessa modalidade pela maioria dos professores possibilitou o desenvolvimento da construção de diferentes estratégias de ensino e, conseqüentemente, capacidades e habilidades na transmissão do conhecimento científico a distância.

Pela análise do quadro de professores apresentada no capítulo 4 e pelas observações feitas nas teleconferências das 09 disciplinas disponibilizadas no AVA, verificou-se que os 3 professores que ministravam mais de uma disciplina no curso e os outros 14 professores, com 05 anos ou mais de experiência com a modalidade de

EaD, apresentaram as aulas contextualizadas e com dinamicidade, visto que dominavam, além dos conteúdos, as tecnologias imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem midiaticizado.

Pelo fato de alguns professores já terem assumido a docência na turma 1 já concluída, e pela opção de continuar na turma 2, além dos depoimentos dos professores, sinalizando o desejo de continuarem trabalhando nos cursos a distância, notou-se a construção de uma identidade com a EaD. É possível constatar por meio das falas, o reconhecimento de princípios e valores, aderindo e expressando um sentimento de pertencimento profissional a esse formato de educação, como se viu no capítulo 4, mesmo a maioria dos professores, que têm vínculo empregatício apenas por um contrato de trabalho temporário, sem perspectiva de fazer carreira no IF.

Essa forma de contratação não garante os direitos trabalhistas assegurados e regidos pela legislação brasileira, tais como estabilidade, férias, décimo terceiro salário, licenças, acidente de trabalho, entre outros. Esses docentes, com direitos reduzidos e diferenciados em relação aos demais, vivenciam a incerteza de continuidade, a insegurança, a instabilidade profissional etc. Portanto, a flexibilização dos contratos de trabalho dos docentes e de outros profissionais do curso se expressa pelo trabalho temporário e em tempo parcial, alguns com vínculo de bolsistas, como é o caso dos tutores orientadores do IF, com a responsabilidade de atender as dúvidas dos alunos no que se refere às questões administrativas do curso e, ainda, a subcontratação por uma empresa prestadora de serviços.

Esse processo indica terceirização, flexibilização e precarização das relações de trabalho, observada anteriormente por meio da análise de Lapa e Preto (2010) e Fidalgo (2008), quando destacam também essa incidência em muitas das universidades públicas brasileiras que estão ofertando a EaD e ao mesmo tempo propondo vínculos empregatícios que não fogem muito aos utilizados pelas instituições privadas.

Durante a análise dos questionários, não foi perceptível nas respostas dos docentes nenhuma forma de reconhecimento de intensificação e precarização do trabalho docente. Manifestam quietação e comodismo diante das consequências desses aspectos sobre o seu processo de trabalho, como, por exemplo: a sobrecarga, já que muitos também são professores do presencial; a produção de material didático; o fato de assumir mais de uma disciplina; o patamar salarial ser

diferente; a falta de instituição de uma remuneração digna ao seu processo de trabalho; a oferta e condições de formação continuada com qualidade; a valorização profissional e pedagógica, entre outros. Existe, portanto, defasagem estrutural nas relações de trabalho dos docentes do curso, o que implica em tensão constante, percebida, talvez, subjetivamente pelos professores, mas omitida durante a pesquisa.

No tocante aos patamares salariais, as remunerações dos docentes do curso são baixas, se considera o tempo de trabalho despendido com a elaboração e a produção de materiais didáticos, o planejamento pedagógico, a mediação pelas TIC realizadas não só na sala de tutoria do IF como também em casa. Acrescenta-se a este fato a diferenciação salarial, visto que cada professor (conferencista, *web* e conceitual) recebe uma remuneração distinta pelo trabalho desenvolvido no curso, e nenhum professor manifestou contrariedade em relação a isso. O que reafirma a frágil unidade de classe e a instabilidade profissional, já que a maioria dos professores é contratada por um determinado período de tempo. Tudo isso tem submetido a categoria docente do curso a uma situação concreta de precariedade laboral. Como dito anteriormente, não foi possível visualizar durante as respostas dadas nos questionários o descontentamento dos professores quanto à situação atual de seu trabalho, de diferenciação salarial, de intensificação e precarização do processo e de desqualificação do trabalho docente.

Ainda sobre a diferenciação salarial, surge uma pergunta: se todos exercem docência, atuam como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, utilizam as tecnologias propostas para interação e apresentam formação específica ou proximal da disciplina em que são responsáveis, por que recebem remuneração diferente? Em entrevista com o coordenador, essa pergunta não teve uma resposta plausível e fundamentada.

A partir dos questionários, nota-se que a maioria dos professores entrevistados conforma-se com as condições de trabalho existentes, ocasionando formas de acomodação do trabalho.

Os professores contratados, na maioria das vezes, são oriundos do ensino presencial e, de sorte, apresentam experiência com a modalidade de EaD, pois, ao participar de um curso dessa natureza, terão que desenvolver habilidades e competências não apenas com as ferramentas tecnológicas, mas inerentes à função de professor. Ou seja, de compreender quem é o aluno da EaD e qual a melhor

maneira de atuar no processo educativo e de promover a sua aprendizagem mediada pelas TIC.

O fato de um mesmo professor assumir mais de uma função docente no curso com certeza possibilita maior envolvimento com o curso, domínio das TIC, visão de totalidade do processo e experiência profissional na EaD, embora esteja nítido que esse processo configura em flexibilização e complexificação nas relações de trabalho e, conseqüentemente, uma sobrecarga para o docente. Por mais que os professores demonstrem certa satisfação e sentimento de pertencimento a EaD, é visível no processo de trabalho a intensificação, a flexibilização, a complexificação e a precarização, muito em decorrência da fragilidade das políticas públicas educacionais voltadas para essa modalidade, que dão essa abertura, e, principalmente, por se tratar da oferta de um curso por um Instituto Federal com tão abrangente alcance de público e que, ao mesmo tempo, possibilita a descentralização do trabalho por uma empresa terceirizada.

Mesmo nas condições acima descritas, a maioria dos trabalhadores docentes conseguiu realizar seu trabalho e a mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso com bastante êxito. Isso ficou evidente a partir das amostras coletadas e do número de alunos que conseguiram concluir o curso.

Outra situação que obstaculiza a qualidade das condições de trabalho e do processo docente é à fragilidade no número de professores efetivos. Por mais que o IF disponha em seu quadro dez professores da casa, há necessidade de expandir esse efetivo por meio de concurso público – procedimento administrativo que tem por objetivo selecionar os melhores candidatos ao provimento de cargos e funções públicas –, garantindo, assim, o rompimento da seleção e contratação temporária de professores para a EaD. A ideia de ter um quadro permanente possibilita aos professores construir carreira na EaD e, conseqüentemente, sua identidade com essa modalidade, com condições de trabalho e salário dignas. Geralmente, os professores envolvidos com cursos a distância são professores de cursos presenciais que procuram conciliar suas atividades de docente com a EaD. Muitos consideram essa modalidade mais como complemento no orçamento, um “bico”, um “extra”.

Outras insuficiências constatadas no curso se referem à formação dos tutores de polo (generalista). O requisito mínimo, de acordo com o coordenador, é de formação em nível superior, porém, em qualquer área do conhecimento. Também

à sua forma de indicação, que é realizada pelo parceiro do IF, que, em determinadas situações, acaba indicando profissionais da administração pública que precisam fazer alguma adaptação as suas atividades laborais, ou, ainda, aqueles profissionais que são transferidos de setor por não desempenhar com êxito a função que lhe foi atribuída.

Na perspectiva da qualidade, o tutor de polo deveria ter formação específica na área de gestão pública e o IF o papel de determinar quais seriam os critérios específicos de seleção para esse profissional, assim como a oferta de um programa preciso de formação continuada, que contemplasse além de conhecimentos sobre a modalidade de EaD e do uso das TIC, formas de desenvolver capacidade pessoal de organizar e operacionalizar colaborativamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, auxiliando-os em possíveis dificuldades, como assevera Schlosser (2010). Se assim fosse, esse profissional teria condições de fazer a mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso, função esta exercida pelo professor *web* e professor-tutor conceitual.

A ausência de uma formação específica e continuada impõe uma limitação ao papel do tutor de polo, que mantém mais uma ação de tarefeiro e mensageiro dos professores e gestores do curso, de responsável pela manutenção das relações afetivas e de organizador do processo educativo para que as teleconferências aconteçam. Corrobora-se com essa reflexão Horta-Tavares que nos diz que:

Genericamente, em cursos de EaD fica patente a hierarquização de funções no que diz respeito à diferenciação de papéis entre professores (se são estes os que orientam o ensino) e tutores (se cumprem função meramente instrumental de monitoramento de tarefas de professores e alunos)” (HORTA-TAVARES, 2008, p. 10).

Em adição ao enfoque acima mencionado, um curso a distância que exaure a função do tutor, com certeza, não estará contribuindo para a qualidade do processo educativo. Pelo contrário, está correndo o risco de dificultar a construção da aprendizagem, do desenvolvimento da autonomia e da disciplina do aluno. Um tutor com participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem dos alunos é um elemento fundamental para o sucesso de qualquer curso a distância, por se tratar de um profissional que está diretamente em contato com os alunos.

5.3 A TENSÃO ENTRE PRECARIZAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Pretende-se mostrar aqui as tensões evidenciadas no desenvolvimento do trabalho docente no curso que é mediado pelas TIC e as interferências dessas tensões no fazer docente e na constituição de sua identidade, com base nas fragilidades constadas no curso.

Convém elucidar que o Curso de Gestão Pública originou-se de modo a atender uma demanda de profissionais públicos concursados em efetivo exercício, porém, de certo modo, excluídos do sistema de ensino. Muitos, talvez, jamais fariam um curso superior se não houvesse essa possibilidade de oferta por parte do IF. Portanto, não há a intenção de preparar profissionais para inserção no mercado de trabalho, mas, sim, a ideia de qualificar e possibilitar aperfeiçoamento para os profissionais que atuam em todos os níveis da administração pública em diversos municípios do estado em que está localizado o IF. Sem essa modalidade de ensino e o uso intensificado das TIC, talvez, nunca chegasse a atingir um considerável número de profissionais que buscam conhecimento e aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, a EaD converge com as prerrogativas presentes na legislação educacional brasileira, ou seja, de expansão do ensino superior, principalmente para atender uma demanda em efetivo exercício profissional.

Entre outras vulnerabilidades apresentadas pelo curso está a ausência de uma alfabetização para os meios audiovisuais, detectada pelas observações nos fóruns e pelos depoimentos dos professores, assim como a dificuldade de improvisação pelos professores menos experientes, quando ocorriam problemas da esfera tecnológica durante a exibição das teleconferências. Conforme a análise empírica no capítulo 4, ressalta-se a necessidade de melhorar a capacitação inicial e ofertar um programa de formação continuada para preparar melhor os professores para o domínio em sua essência das TIC, principalmente para os que possuem menos tempo de experiência com a modalidade de EaD e também para todos os demais quando ocorrerem mudanças e ou alterações no ambiente virtual de aprendizagem.

Outro dado que merece ser destacado é com relação à terceirização por meio de uma empresa privada instalada nas dependências do próprio instituto e que presta toda a assessoria e apoio técnico para todos os profissionais envolvidos com o curso. Até onde a pesquisa pode aferir, esta empresa, cujo nome não foi revelado,

tem a incumbência de prestar todo o suporte tecnológico para o IF, isso em termos de disponibilização de recursos e equipamentos tecnológicos, contratação e pagamento de salário dos professores e de profissionais específicos (câmera, técnicos em informática, entre outros), assim como a capacitação inicial para os professores do curso, monitoramento e assessoria no que diz respeito ao AVA “Trilha de Aprendizagem” etc.

Durante a pesquisa, não foi possível obter nenhum esclarecimento do porquê o IF em análise não tem parceria com a UAB. Creditando a uma empresa privada toda a responsabilidade de desenvolvimento do curso via EaD, inclusive a criação, operacionalização e manutenção do AVA. Enquanto as universidades públicas e mesmo os Institutos Federais, como, por exemplo, o IFRR, o IFSC e outros que utilizam o *Moodle*, o instituto pesquisado adere ao AVA concebido pela empresa. Tal constatação também foi confirmada por meio de consulta ao site da UAB (instituições participantes), em que não consta a parceria do IF pesquisado com a UAB. Fica a seguinte indagação: Como pode um instituto federal ofertar um Curso superior de Tecnologia em Gestão Pública para servidores públicos em efetivo exercício, por meio de uma empresa privada e, ainda, instalada dentro das dependências do próprio IF? Segundo o coordenador do curso, em entrevista, o IF precisa ofertar o curso, mas, ao mesmo tempo, não dispõe de capacidade tecnológica para tal efeito, daí a necessidade do trabalho da empresa.

Essa tensa organização do trabalho expressa contradições e os resultados da análise realizada mostram que, na EaD, não existe um único formato definido de docência, e que o processo de trabalho dos docentes no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do IF, mesmo sendo desenvolvido num misto de princípios tayloristas/fordistas e toyotista de gestão, ora tensiona para a tendência da precarização, dada as condições estruturais de trabalho e ora para o da inovação pedagógica devido a mediação do processo educativo por meio das tecnologias de informação e comunicação, que potencializam a interação e a dialogicidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como a participação do professor *web* e tutor-conceitual a distância na composição do desenvolvimento do trabalho docente.

Os autores consultados para a realização dessa pesquisa demonstram em suas produções certa ênfase em uma ou outra tendência conforme o seu objeto de estudo. No Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do IF, como se

analisou, tensiona tanto para a tendência da precarização como o da inovação pedagógica. Essa polarização tem provocado mudanças substantivas nas relações de trabalho, como visto anteriormente e, conseqüentemente, uma resignificação no papel dos docentes, dada a flexibilidade, a divisão e, ao mesmo tempo, a coletividade nas relações de trabalho, bem como o redimensionamento entre tempo e espaço, o que requer do docente competências e habilidades necessárias para trabalhar com esse novo universo que se apresenta. Flexibilidade e descentralidade do fazer pedagógico, dialogicidade, interação, multifuncionalidade, domínio da linguagem e das TIC, entre outros, são algumas das habilidades apresentadas pela maioria dos docentes do curso e que passam a constituir a sua identidade como docente na EaD.

O trabalho docente na EaD deve ser visto como um processo complexo, no qual predominam diversas situações laborais, todas elas mediadas pelas TIC, as quais exigem do professor conhecimentos não só específicos da sua área, mas, também, das tecnologias e de sua extensão. Desse modo, a introdução das TIC nos processos de trabalho dos docentes pressionou o professor a adquirir novas habilidades para ensinar a distância, de tal modo que isso vem redefinindo o seu papel e a sua função nos processos de ensinar e aprender nos últimos anos, principalmente no nível superior de ensino. Pensando dessa forma, Cruz explicita que

No caso brasileiro, a criação dos cursos a distância nas universidades começa a exigir que sejam desenvolvidas novas competências dos professores. Dentre as habilidades necessárias, estão aquelas voltadas a questões de estética dos materiais didáticos, de formulação e cumprimento de objetivos pedagógicos que incorporem as condições da distância física, de transformações do conteúdo aos formatos das novas mídias, de aspectos relacionados a novas rotinas de trabalho e de comunicação com os alunos. Essas exigências fazem com que os professores tenham que buscar conhecimentos de outras áreas para dar conta das mudanças nos processos de produção das aulas a distância (CRUZ, 2001, p. 14).

O diferencial qualitativo, a nosso ver, no curso, está no fato de que todos os docentes envolvidos com a docência propriamente dita, professor conferencista, *web* e tutor conceitual a distância, responsáveis pela mediação e, conseqüentemente, a formação dos alunos, trabalham colaborativamente e possuem formação específica ou proximal às disciplinas ministradas, todos com experiência com EaD, muitos com mestrado concluído ou em andamento e alguns com doutorado na área de atuação. Portanto, se trata de um trabalho qualificado e

relevante na formação dos discentes do curso. Essa reflexão suscita uma questão que merece, a nosso ver, ser mais bem explicada. Ou seja, na maioria dos cursos ofertados a distância, o responsável pela mediação é o tutor, extremamente importante no processo educativo na EaD. Mas quem é esse tutor? É um profissional que atua no polo de apoio presencial e que, geralmente, é estudante de graduação ou pós-graduação de cursos diversos, com pouca ou nenhuma experiência em tutoria e com vínculo de bolsista nas instituições que participam do sistema da UAB ou FNDE/CAPES o que pode ocasionar descontinuidade no trabalho, assim que conseguir um trabalho melhor.

Depreende-se dessa exposição que esse perfil de tutor que vem sendo gestado na maioria das instituições de ensino revela-se como um profissional que apresenta dificuldade de realizar a mediação do processo educativo, devido a insuficiência de conhecimentos sobre determinados conteúdos/assuntos, e do uso das TIC, como também dificuldades de reconhecer a sua profissão e mesmo a sua identidade, como agente, nos processos de EaD, como bem destacado anteriormente por Schlosser (2010) e Silva (2011). Daí a necessidade urgente de lançar novas perspectivas sobre o trabalho do tutor, repensando e reconstruindo o seu papel nos processos de educação à distância. A CONAE (2010) já referendava a centralidade do papel do professor e não do tutor nos processos educativos, tanto no ensino presencial como a distância.

É necessário fazer a defesa do papel do/a professor/a, em substituição ao/à tutor/a, nos processos formativos a distância. Tal compreensão retrata o papel da EaD sob a ótica de qualidade social, que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva. Nesse sentido, deve-se garantir e por carga horária remunerada, a fim de assegurar o acompanhamento individualizado (CONAE, 2010).

É nessa dimensão argumentada acima que o profissional responsável pela mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso de Tecnologia em Gestão Pública é o professor *web* e professor-tutor conceitual a distância, com formação concluída e específica para isso e não o tutor de polo com formação generalista, indicado ou deslocado de suas funções primárias para exercer a tutoria pelo parceiro do IF.

A EaD vem ganhando terreno no campo educacional, apresentando suas particularidades, potencialidades e também suas limitações. Creditar a educação a

distância como meio de ensino e de aprendizagem ainda é uma atitude de ousadia no campo da educação, especialmente na área docente. Avanços nessa modalidade já são visíveis na produção de conhecimento da área Valente (1991), Cruz (2001, 2008, 2010), Silva (2006), Horta (2008), Neves (2005), Moran (2009), entre outros, assim como a partir dos resultados positivos apresentados pelos alunos em concursos públicos, em exames do MEC etc.

Encerra-se esta pesquisa na expectativa de que esta possa ter contribuído para o avanço de conhecimentos em relação à EaD, e que o uso das TIC como meio para propiciar os processos pedagógicos podem atender com eficiência e qualidade, aos anseios de universalização do ensino, como também formação e aperfeiçoamento profissional ao longo da vida. Mas, para isso, é necessário romper com a lógica fabril e tradicional de EaD implantada no Brasil, bem como a definição de políticas públicas voltadas para ações de transformação na EaD na perspectiva de qualidade socialmente referenciada.

6 CONCLUSÕES

Essa pesquisa teve como propósito investigar como se desenvolve o trabalho docente no ensino superior na modalidade de EaD, mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Para tanto, a pesquisa foi organizada em cinco capítulos, sendo que no primeiro capítulo é feita uma análise sobre a EaD na sociedade contemporânea e sua relação com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Em seguida, seu surgimento, crescimento e desenvolvimento, especialmente no Brasil, em consonância com a legislação vigente para essa modalidade de ensino. Como também uma análise dos principais atores e meio tecnológicos para o seu desenvolvimento.

No início da pesquisa, pontuou-se que a EaD originou-se, no contexto do modelo racionalizado e industrializado do tipo fordista de gestão e no industrialismo didático, na concepção pedagógica tecnicista. Essa concepção de educação vai adentrando e se delineando na trajetória histórica da docência na educação a distância, culminando, mais recentemente, no que conhecemos hoje, no período pós-fordismo, principalmente com a introdução das TIC nos processos educativos.

No contexto atual, especialmente com a introdução das TIC na educação, presenciamos uma fase de transição na educação a distância. Da transposição do ensino presencial para o formato de EaD, para um formato de educação colaborativa que pressupõe interatividade, coletividade e participação em grupos, por meio de comunicação *off* e *online* (em tempo real).

A incorporação das TIC na EaD, especialmente da internet como meio de comunicação entre professor/aluno e aluno/aluno, trouxe no seu bojo a proposta de uma educação mais aberta e flexível, em que o processo educativo não acontece em um mesmo tempo, nem em um mesmo espaço. Professores e alunos podem estar geograficamente distantes, mas, com a integração e o uso das TIC no processo pedagógico de forma interativa em prol de uma aprendizagem colaborativa, essas barreiras são suprimidas. O que possibilita ao aluno, entre outras questões, escolher seus próprios horários de estudo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua autonomia.

Como se viu no primeiro capítulo, a EaD vem ganhando espaço no cenário educacional e os dados estatísticos comprovam a sua expansão principalmente no ensino superior. Demonstrando que essa modalidade pode ser creditada como uma opção de educação para aqueles que não tiveram acesso no tempo hábil considerado pelo atual sistema de ensino, assim como aperfeiçoamento profissional.

No tocante a legislação, é nítido que esta proporciona a expansão do ensino superior por meio da EaD, no entanto, ainda apresenta uma regulamentação deficiente, com incipiente definição de critérios de qualidade e de fragilização de mecanismos de regulação e controle por parte do Ministério da Educação (MEC), o que vem interferindo no seu desenvolvimento em muitas instituições de ensino.

No segundo capítulo, buscou-se entender a natureza do trabalho docente como trabalho não material e improdutivo e, com base na bibliografia da área, compreender as relações e condições de trabalho do docente na EaD, organizando os autores pesquisados em dois grupos.

Com base nesse aporte teórico, conclui-se que as críticas direcionadas à EaD pelos autores do primeiro grupo não são muito diferentes dos problemas que ocorrem no ensino presencial. Enfatizadamente, argumentam que essa modalidade de ensino, além de atender a interesses econômicos, por ser uma educação de custo reduzido, leva à intensificação, precarização e desprofissionalização do trabalho do docente e, conseqüentemente, a perda de sua identidade como docente. Não há como negar que tais indicativos se confirmam quando confrontados com a legislação atual e com as políticas públicas para a EaD.

Atualmente, já é possível identificar e destacar na produção acadêmica propostas de EaD ofertadas com qualidade, como pontuou o segundo grupo de autores. E, ao contrário da suposição comum de que a EaD seja uma alternativa mais barata ao ensino presencial, essa modalidade de ensino apresenta um custo altíssimo, quando é concebida e desenvolvida na perspectiva de se ofertar uma formação de qualidade para os alunos, em virtude da necessidade de profissionais multidisciplinares e de tecnologias especializadas para o desenvolvimento do processo de mediação.

Nesse âmbito, a EaD necessita de uma produção sofisticada, que exige investimentos financeiro e de pessoal permanentemente, em virtude de mediação feita pelas TIC, cuja obsolescência é muito rápida. Formar e capacitar profissionais para trabalhar coletivamente numa proposta de EaD não é tarefa fácil, requerendo

investimento financeiro elevado. Principalmente, encontrar professores que se identifique com a EaD e demonstrem o desejo de trabalhar nessa modalidade, que, culturalmente, ainda sofre com o preconceito de ser vista como uma educação de baixa qualidade. Soma-se a isso a necessidade de formação continuada para os professores se aperfeiçoarem e desenvolverem pesquisas relacionadas à educação e às tecnologias integradas a ela. E, ainda, especialmente da mediação pedagógica estabelecida pelos professores com os alunos.

No terceiro capítulo, procurou-se inicialmente apresentar o surgimento dos Institutos Federais como um novo tipo de instituição de educação superior, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica. Em seguida, a criação do IF pesquisado, bem como toda a organização pedagógica e administrativa do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, por meio de informativos e documentos impressos e digitais cedidos pelo instituto, além da realização de entrevistas com a coordenação do curso. Com base nesses dados, é apresentado o número de alunos do curso, os elementos necessários para desenvolver a proposta pedagógica, ou seja, os recursos humanos e tecnológicos, assim como, uma breve descrição de como ocorre o processo educativo mediado pelas TIC.

E, no quarto capítulo, a partir da pesquisa empírica, foi possível demonstrar as elaborações conceituais e as contradições presentes no desenvolver do trabalho docente no curso e a percepção que apresentam desse trabalho, mediado pelas TIC. Nesse capítulo, verificou-se, entre outras questões, que os professores, apesar de não demonstrarem nos questionários que o seu trabalho está submetido a condições de intensificação e precarização nas relações e muitos com contratos temporários, eles se identificam com a EaD, enfatizando que essa modalidade pode proporcionar o acesso à educação e a formação de qualidade, manifestando o desejo de continuarem trabalhando com a EaD.

Por fim, no quinto capítulo, apresentam-se as tensões e as convergências no trabalho dos docentes no curso, expressando que esse trabalho se fundamenta nos moldes do fordismo/taylorismo e por princípios toyotista de gestão em quase todos os seus segmentos, a fim de otimizar as potencialidades das TIC no processo educativo. E, a partir da coleta de dados, verificou-se que o trabalho docente no curso, ora tende para processos de intensificação e precarização e ora para a inovação pedagógica, dada a sua estrutura/composição de docentes necessários

para o fazer pedagógico e o uso das TIC como meio para que a mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos aconteça. E que esse processo, concomitantemente com a legislação vigente para a EaD, instiga o docente a adquirir competências e habilidades para o fazer docente, como, por exemplo: flexibilidade, descentralidade, interação, dialogicidade e outras.

O fato de todos os professores, que são responsáveis pela intervenção e mediação do processo educativo, desenvolverem um trabalho coletivo e colaborativo, possuírem experiência com a EaD e formação na área da disciplina em que são responsáveis, revelou-se promissor como um modelo de docência, que pode ser adotado por instituições que pretendem ofertar cursos a distância, desde que possa ser modificado e reorganizado em determinados aspectos.

Como se viu ao longo dessas páginas, o trabalho docente na EaD constitui-se como um trabalho ousado, complexo e que exige, além de estrutura física e tecnológica, competências, habilidades e envolvimento coletivo de todos os profissionais que fazem parte do processo.

Dada a complexidade do tema, outras pesquisas podem ser desenvolvidas com base nesta. Como por exemplo:

- Partido do pressuposto que o IF oferta o curso de gestão pública para gestores em efetivo exercício, sugere-se analisar como os alunos relacionam e aplicam o conhecimento apreendido no curso durante a execução de suas atividades laborais, no setor de administração pública.

- Como as Instituições estão efetivando as orientações contidas nos Referenciais Nacionais para a EaD;

Ao concluir essa etapa final do trabalho, enfatiza-se que as análises e discussões aqui empreendidas procuraram demonstrar a complexidade e os elementos envolvidos na gestão de EaD, os desafios de uma implantação e superação de pensamentos e preconceitos que se vinculam culturalmente a essa modalidade de educação presente em nosso país.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 4, n. 8, p. 1-12, jan.-abr. 2003.

ALVES, Geovanni. O que é o toyotismo. Londrina: Praxis, 2000.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.

_____. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3.^a ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. Educ. e Soc., Campinas, v.29, n.104, Especial, p.919-937, out. 2008.

_____. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. Educação & Sociedade (Impresso), v. 31, p. 1299-1318, 2010.

_____. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. Educação & Sociedade (Impresso), v. 33, p. 985-1002, 2012.

BARROS, Juliana de Carvalho; SOUZA, Patrícia Nora de. Práticas discursivas de uma tutora em fóruns de discussão online. Revista Veredas On Line – Atemática, Juiz de Fora, UFJF, p. 383-397, jan. 2011.

BATISTA, André. et al. Uma Experiência Educativa na Pós-graduação – o Uso do Moodle no Curso de Gestão da Tecnologia da Informação em Ambientes Educacionais. VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – 2011.

BEHAR, Patrícia A. (orgs). Modelos pedagógicos em educação a Distância. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. O ensino a distância na formação de professores: análise da implantação da TV Escola em Santa Catarina. Relatório de Pesquisa – CNPq, 2001.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Revista Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

_____. Educação a distância. 5. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

BERNARDINO, Herbert Soares. A tutoria na EaD: os papéis, as competências e a relevância do tutor. Revista Científica de Educação a Distância, Santos, Universidade Metropolitana de Santos, v. 2, n.4, jul. 2011.

_____. Herbert Soares. A tutoria na EAD: os papéis, as competências e a relevância do tutor. Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL, v. 2, n. 4, jul. 2011. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 14/3/2012.

BOSSU, Carina. Qualidade na educação a distância no ensino superior brasileiro: prestação de contas ou melhoria. Armidale, NSW, Austrália, maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 15/4/2011.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3a%3alegisla%C3%A7%C3%A3o-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 15/4/2011.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm> Acesso em: 5/5/2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 40, de 13 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf> Acesso em: 15/4/2001.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 10, de 2 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 15/4/2001.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 3/4/2011.

_____. Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 20/4/2011.

_____. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE n. 8 de 30 de abril de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 2/5/2011.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 05/11/2011.

BRASIL/MEC. CONAE 2010. Documento final da Conferencia Nacional de educação 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 25/10/2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF), 10 fev. 1998.

BRITO, Glaucia S.; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. Educação e novas tecnologias: um repensar. Curitiba: IBPEX, 2008.

BRUNO, Adriana Rocha; MORAES, Maria Cândida. O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivo-emocionais na avaliação da aprendizagem em ambiente online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. (Org.). Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 51-66.

_____.; HESSEL, A. G. Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line: formando comunidades de gestores. 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf>>. Acesso em: 27/1/2012.

BRZEZINSKI, Iria. Trabalho docente, tecnologias e educação. Revista Trabalho & Educação, Goiânia, UCG, n. 1, v.17, p. 35-54, jan./abr. 2008.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Tutoria e autoria: novas funções provocando novos desafios na educação a distância. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 307-325, jul./dez. 2008.

COSTA, Maria Luisa Furlan. Políticas para o ensino superior a distância e a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná. Tese (De Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2010.

CRUZ, Dulce Márcia. A potencialidade educacional e dialógica da videoconferência na EaD. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. (Org.). Educação online. Rio de Janeiro: Wak, 2010. v. 1, p. 279-308.

_____. Mediação pedagógica e formação docente para a EaD: Comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Convergências e tensões no campo do Trabalho docente: Políticas e Práticas Educacionais. Belo Horizonte: Autêntica 2010, p. 333-353.

_____. O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência. Florianópolis, 2001. 197 p. Tese (De Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. A construção do professor midiático: o docente comunicador na educação a distância por videoconferência. Cadernos de Educação, Pelotas, FaE/PPGE/UFPel v. 30, p. 201-214, jan.- jun. 2008.

_____. A formação docente para a educação a distância por videoconferência e o domínio da linguagem audiovisual. Trabalho apresentado no Núcleo de Comunicação Educativa, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, p. 1-14, 02 a 06 de setembro de 2003.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Enanfope, 11. 2002, Florianópolis. Documento final XI. Florianópolis: Anfope, 2002.

FEENBERG, Andrew. Critical Theory of Technology. Oxford University Press, 1991.

_____. Teoria crítica da tecnologia. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/critport.pdf>>. Acesso em: 23/06/13.

FIDALGO, Fernando. Encontro amplia o debate sobre a educação a distância na rede privada. Jornal Extra Classe, Belo Horizonte, SINPRO, n 122, p. 6, ago. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, ano 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, set. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GATTI, Bernardete A. Critérios de qualidade. In: Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 142-145.

GAUTHIER, Clermont. (1998). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. Reflexões sobre “silêncio virtual” no contexto do grupo de discussão na aprendizagem via rede. Educação no ciberespaço. Disponível em: <<http://www.redemebox.com.br>>. Acesso em: 22/3/2012.

GOUNET, Thomas. Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 2003.

HELENE, Otaviano. Os IFETs e a formação técnico-profissional. In: GRACIANO, Mariângela (Coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). São Paulo: Ação Educativa, 2007. P. 19-21. Em Questão, v. 4.

HORTA, Rosilene. O trabalho docente e a educação a distância sob as políticas para o ensino superior. In Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente, 8, 2008, Buenos Aires. Anales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 1-19. (CD-ROM).

_____.; PINTO, Odil de Lara. Tecnologias digitais, trabalho docente e ações coletivas. Revista Extra-classe, n. 1, v. 1, fev. 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 10/5/ 2011.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____.; CALDAS, Andréia do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, IV, Belo Horizonte, ago. 2007. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG. Anais. CD-ROM.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LESSA, Shara Christina Ferreira. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, ABED, 2010, p. 1-17.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. O que é virtual? São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Karina Medeiros de. Determinismo tecnológico. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

LUPION, Patrícia Torres; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl. O capital. Livro I, v. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Capítulo VI (Inédito) do Capital. São Paulo: Moraes, 1985.

MILL, Daniel Ribeiro; Reflexões sobre a Formação de Professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 295-314. (Didática e Prática de Ensino).

_____; et al. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. Revista Extra Classe, Belo Horizonte, v.1, n. 1, fev. 2008.

_____; et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, ano 2, v. 2, n. 4, ago./dez. 2008.

_____; FIDALGO, Fernando. Sobre tutoria virtual na educação a distância: caracterizando o teletrabalho docente. In: VIRTUAL EDUCA. São José dos Campos, 2007. v. 1, p. 1-17.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores. Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009.

_____. et al. A ampliação dos vinte por cento a distância Estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/ampliacao.htm>> Acesso em: 4/5/2011.

_____. Educação inovadora na Sociedade da Informação. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/MORAN.PDF>>. Acesso em: 16/5/2013.

_____. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 21/10/2012.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A educação a distância e a formação de professores. In: Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 136-141.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OKADA, Alexandra Lilaváti P.; ALMEIDA, Fernando José de. Avaliar é bom, avaliar faz bem: os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 267-298.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. A educação a distância no contexto educacional brasileiro. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf>. Acesso em 18/4/2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FREITAS, Maria Virgínia Teixeira. Políticas contemporâneas para o ensino superior: precarização do trabalho docente? Revista Extra-Classe, Belo Horizonte, n.1, v. 2, ago. 2008.

OLIVEIRA, Sandro de. Técnica e Tecnologia: A consciência crítica como condição para transformação da práxis educativa. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br/...Tecnologias/.../09_09_27_TECNICA>. Acesso em 20/05/2013.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. In: Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997. p. 29-37.

PEÑA, Maria de los Dolores Jimenez; ALEGRETTI, Sonia Maria de Macedo. Um olhar sobre as atividades desenvolvidas com professores videoconferencistas, orientadores e assistentes. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). Educação e mídias interativas - formando professores. São Paulo: Editora Educa, 2004, p. 47-61.

PESCE, Lucila. Metodologia de mediação a distância: considerações preliminares. Revista PUCVIVA, São Paulo, n. 24, – jul./set. 2005.

_____. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.26, p.183 –208, jun. 2007 - ISSN: 1676-2584.

PETERS, O. Didática da educação a distância. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface (Botucatu) [online]. 1997, vol.1, n.1, pp. 83-94. ISSN 1807-5762.

PRETI, Oresti. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001.

_____. Material didático impresso na EaD: experiências e lições apre(e)ndidas. Texto apresentado no III Encontro Nacional de Coordenadores UAB - I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil – Brasília, 23 a 25 de novembro de 2009.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública– Modalidade EAD. Instituto Federal Pesquisado, 2011. 56 p.

SÁ, Ricardo Antunes. Concepção e qualidade da educação a distância no Brasil. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/conteudo.phtml?>>. Acesso em: 7/6/2011

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun. 1996.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. São Paulo: Cortez; Autores Associados 1989, (Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 9 ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. Em Aberto, Brasília, a. 3, n. 22, p. 1-6, jun./ago. 1984.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 13-24.

SEED. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/>>. Acesso em: 2/4/2011.

SCHLOSSER, Rejane Leal. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. Colabor@ – Revista Digital da CVA – Ricesu, v. 6, n. 22, fev. 2010.

SILVA, Cláudia Marin da. As novas tecnologias de informação e comunicação e a emergência da sociedade informacional. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/claudia.html> > Acesso em: 28/2/2011.

SILVA, Elisângela Lopes. Análise dos fluxos informacionais EaD: contribuições de um estudo de caso baiano. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Etevaldo da. Educação com qualidade: sentido e significade. Revista Pedagógica Perspectivas em Educação. São Paulo, ano 3, n. 7, set./out., nov./dez. 2009.

SILVA, José Severino da. O trabalho do professor-tutor nos cursos a distância: um olhar sobre a regulamentação e a organização do trabalho docente em algumas ies públicas de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/184.pdf>>. Acesso em: 17/03/2012.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. (Org.). Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.23-36.

SILVA, Monica Riberio da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Revista Educar, Curitiba, n. 17, 2001, p. 111-123. Editora da UFPR.

UAB. Universidade Aberta Brasileira. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br>> Acesso em: 12/4/2011.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. São Paulo: Unicamp/NIED. 1991.

VARGAS, Milton "Tecnologia, técnica e ciência". A metodologia da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Globo, 1985.

_____. Tecnologia, técnica e ciência. In: Revista Educação & Tecnologia, periódico técnico- científico dos Programas de Pós-graduação em Tecnologia dos CEFETs – PR/MG/RJ, mai. 2003, p. 178-183.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político da escola: uma construção coletiva. In: (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIANA, Inajara de Salles; FIDALGO, Fernando. Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. In: I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – SENEPT, 2008, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. v. 1, p. 1-12.

ZUIN, Antonio. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p.935-954, Especial – out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso 12 de outubro de 2012.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR CONFERENCISTA

NOME: (Opcional)

1. Qual a sua função no IF:
2. Quanto tempo atua como profissional do IF:
3. Qual é a sua formação em nível de:

Graduação:

Pós-graduação:

4. Por que optou em exercer docência nessa modalidade?
 - a) Via Concurso?
 - b) A pedido da instituição?
 - c) Via Currículo?
 - d) Outros (especifique):
5. Há quanto tempo atua na modalidade de EaD?
6. Conhece o projeto-político pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade de EaD da Instituição? Caso sim, como teve acesso?
7. Como professor conferencista quais são as suas atribuições no curso de gestão pública? Ministrar as teleaulas, elaborar o material didático, responder ao chat, fórum... ?
8. Consegue estabelecer um diálogo com o professor web e professor-tutor conceitual para um melhor desenvolvimento do seu trabalho? Justifique?
9. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso, você concorda que há apropriação do conhecimento transmitido pelos docentes das teleconferências por parte dos alunos? Justifique
10. Qual é a sua forma de contato com os alunos?
11. Você fez algum tipo de formação/capacitação antes de atuar na EaD? Onde? Carga-horária?
12. Essa formação o capacitou para usar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo educacional? Justifique.
13. Existe um programa de capacitação/qualificação para o uso das TIC (quadro interativo, relação com a câmera e o tempo, AVA), outros ofertados pela instituição? Caso sim, qual é o tempo de formação ofertado (carga-horária)?

14. Quais conteúdos são abordados nessa capacitação/formação?
15. Essa capacitação/formação é suficiente para instrumentalizar o professor para o uso das Tic, no processo educativo do curso? Justifique!
16. Existe um acompanhamento pedagógico do seu trabalho durante o desenvolvimento do curso, por parte do coordenador da instituição? Sim () Não () Justifique:
17. Faz uso do AVA da instituição para a realização do seu trabalho? Sim () Não () Justifique:
18. Comente sobre os elementos abaixo: Contribuem, contribuem parcialmente, não contribuem para a realização do seu trabalho e qual (is) você domina?
- a) Chat:
 - b) E-mail:
 - c) Fórum:
 - d) AVA:
 - e) Teleconferência:
 - f) Quadro interativo:
19. Como percebe a sua atuação, ou como se sente na presença das câmeras/estúdio de gravação no momento da apresentação das teleconferências?
20. Conhece qual é o papel do tutor do polo de apoio presencial e do professor web da instituição, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso? Comente.
21. Você elabora o material a ser ministrado na aula? Sim () Não () Quais são esses?
22. É o mesmo material para o estudo do aluno do curso? Sim () Não () Justifique:
23. Qual a sua análise em relação ao livro didático, chat e fórum de discussão? São dialógicos, ou seja, permitem a interação dos alunos com as atividades propostas e os professores das disciplinas?
24. Você elabora os instrumentos de avaliação para os alunos do curso superior de tecnologia em gestão pública? Sim () Não () Justifique:
25. Você acompanha o processo de avaliação dos alunos do curso? Sim () Não () Justifique:
26. De que forma você participa do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos do curso?
27. Para que o processo de ensino aprendizagem na modalidade EaD obtenha êxito, além do seu trabalho qual outro(s) é imprescindível?

28. Pretende continuar trabalhando nessa modalidade de ensino? Sim () Não () Justifique:

29. No seu entendimento, quais são os elementos necessários para que o seu trabalho na EaD aconteça com qualidade?

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR WEB

NOME: (Opcional)

- 1) Qual a sua função no IF:
- 2) Quanto tempo atua como profissional do IF:
- 3) Qual é a sua formação em nível de:

Graduação

Pós-graduação:

- 4) Por que optou em exercer docência nessa modalidade?
 - a) Via Concurso?
 - b) A pedido da instituição?
 - c) Via Currículo?
 - d) Outros (especifique):
- 5) Há quanto tempo atua na modalidade de EaD?
- 6) Conhece o projeto-político pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade de EaD da Instituição? Caso sim, como teve acesso?
- 7) Em relação a sua função no curso como professor web foram explicadas/repassadas quais seriam as suas funções/atribuições?
- 8) Como professor web quais são as suas atribuições no Curso de Tecnologia em Gestão Pública? Ministras as teleaulas, elaborar o material didático, responder ao chat, fórum...? Especifique.
- 9) Consegue estabelecer um diálogo com o professor conferencista e o professor-tutor conceitual para um melhor desenvolvimento do seu trabalho? Justifique?
- 10) Em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso, você concorda que há apropriação do conhecimento transmitido pelos docentes das teleconferências por parte dos alunos? Justifique!
- 11) Qual é a sua forma de contato com os alunos?

- 12) Estuda o livro didático do curso antes de iniciar a apresentação de uma teleconferência? Ou não há necessidade, pois já domina o conteúdo que vai ser trabalhado pelo professor conferencista? Comente.
- 13) Você fez algum tipo de formação/capacitação antes de atuar na EaD? Onde? Carga-horária?
- 14) Essa formação o capacitou para usar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo educacional? Justifique.
- 15) Existe um programa de capacitação/qualificação para o uso das TIC (quadro interativo, relação com a câmera e o tempo, AVA), outros ofertados pela instituição? Caso sim, qual é o tempo de formação ofertado (carga-horária)?
- 16) Quais conteúdos são abordados nessa capacitação/formação?
- 17) Essa capacitação/formação é suficiente para instrumentalizar o professor para o uso das TIC, no processo educativo do curso? Justifique!
- 18) Existe um acompanhamento pedagógico do seu trabalho durante o desenvolvimento do curso, por parte da coordenador da instituição? Sim () Não () Justifique:
- 19) Faz uso de quais ferramentas no Ambiente Virtual do curso para a realização do seu trabalho?
- 20) Como percebe a participação dos alunos no chat? Comente.
- 21) As questões/dúvidas dos alunos postadas no chat são todas dúvidas de conteúdo da disciplina? Comente.
- 22) Você consegue responder todas as dúvidas de conteúdos dos alunos postadas no chat? Comente!
- 23) Propõe temas para discussão e enriquecimento das aulas no AVA? Justifique?
- 24) Como percebe a sua atuação, ou como se sente na presença das câmeras/estúdio de gravação no momento da apresentação das teleconferências?
- 25) Conhece qual é o papel do tutor do polo de apoio presencial e do professor-tutor conceitual da instituição, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso? Comente.
- 26) Você elabora o material a ser ministrado na aula? Sim () Não () Quais são esses?
- 27) É o mesmo material para o estudo do aluno do curso? Sim () Não () Justifique:

- 28) Qual a sua análise em relação ao livro didático, chat e fórum de discussão? São dialógicos, ou seja, permitem a interação dos alunos com as atividades propostas e os professores das disciplinas?
- 29) Você elabora os instrumentos de avaliação para os alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública? Sim () Não () Justifique:
- 30) Você acompanha o processo de avaliação dos alunos do curso? Sim () Não () Comente:
- 31) Para que o processo de ensino aprendizagem na modalidade EaD obtenha êxito, além do seu trabalho qual outro(s) é imprescindível?
- 32) Pretende continuar trabalhando nessa modalidade de ensino? Sim () Não () Justifique:
- 33) No seu entendimento, quais são os elementos necessários para que o seu trabalho na EaD aconteça com qualidade?
- 34) Como organiza o seu tempo de trabalho nas horas semanais que dispõe no IF?

QUESTIONÁRIO PARA O TUTOR CONCEITUAL

NOME: (Opcional)

1. Quanto tempo atua como profissional do IF:

2. Qual é a sua formação em nível de:

Graduação:

Pós- graduação:

3. Por que optou em exercer docência nessa modalidade?

- a) Via Concurso?
- b) A pedido da instituição?
- c) Via Currículo?
- d) Outros (especifique):

4. Há quanto tempo atua na modalidade de EaD?

5. Quanto tempo atua na instituição como docente no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública EaD/IF?

6. Você é responsável por qual (is) disciplina(s)?

7. Conhece o projeto-político pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade de EaD da Instituição? Caso sim, como teve acesso?

8. Em relação a sua função no curso (tutor conceitual), foram explicadas/repassadas quais seriam as suas funções/atribuições?
9. Você consegue responder todas as dúvidas de conteúdos dos alunos postadas nos fóruns? Justifique!
10. Responde as dúvidas de conteúdo nos chats (bate-papos) semanais (em casa)?
11. Propõe temas para discussão e enriquecimento das aulas no AVA? Justifique?
12. Envia recados via portal para os estudantes semanalmente, com dicas, sugestões de estudo para incentivar a participação dos estudantes.
13. Realiza ligações para os polos de apoio presencial com o objetivo de orientar e acompanhar o trabalho do tutor presencial, bem como estimular o processo interativo do Curso de Gestão Pública? Justifique!
14. Revisa a Trilha de Aprendizagem adequando-a a modalidade de educação a distância? Explique.
15. Revisa a proposta de Atividade Supervisionada adequando-a a modalidade de educação a distância e responde as dúvidas surgidas pelos alunos?
16. Revisa o livro didático, as questões autoinstrutivas da disciplina?
17. Assiste as teleconferências da disciplina, a fim de obter mais embasamento teórico para responder as dúvidas de conteúdos dos alunos postadas no AVA
18. Elabora relatório síntese apresentando pontos positivos e aspectos a melhorar no processo de tutoria e de organização do curso em que atua como tutor conceitual?
19. Qual a sua análise em relação ao livro didático e o AVA para o aluno? São dialógicos, ou seja, permitem a interação dos alunos com as atividades propostas?
20. Você fez algum tipo de formação/capacitação antes de atuar na EaD? Onde? Carga-horária?
21. Essa formação o capacitou para usar as tecnologias de informação e Comunicação (TIC) no processo educacional? Quais TIC você domina para a realização de seu trabalho?
22. Existe um programa de capacitação/qualificação para o uso das TIC (quadro interativo, relação com a câmera e o tempo, AVA), outros ofertados pelo IF? Caso sim, qual é o tempo de formação ofertado (carga-horária);
23. Quais conteúdos são abordados nessa capacitação/formação?

24. Essa capacitação/formação é suficiente para instrumentalizar o professor para o uso das TIC, no processo educativo do curso? Justifique!
25. Existe um acompanhamento pedagógico do seu trabalho durante o desenvolvimento do curso, por parte do coordenador da instituição? Sim () Não () Justifique:
26. Você acompanha o processo de avaliação dos alunos do curso? Sim () Não () Justifique:
27. De que forma você participa do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos do curso?
28. Revisa as questões de prova e faz conferência do gabarito em relação ao conteúdo estar acessível no livro didático da disciplina.
29. Para que o processo de ensino aprendizagem na modalidade EaD obtenha êxito, além do seu trabalho qual outro(s) é imprescindível?
30. Como organiza o seu trabalho nas 20 horas semanais que dispõe no IF?
31. Pretende continuar trabalhando nessa modalidade de ensino? Sim () Não () Justifique:
32. No seu entendimento, quais são os elementos necessários para que o seu trabalho na EaD aconteça com qualidade?
33. Como percebe a participação dos alunos no fórum. São assíduos? As dúvidas são sempre relacionadas aos conteúdos trabalhados nas teleconferências?
34. Quais são as principais dificuldades que você percebe para desenvolver o seu trabalho no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do IF?

APÊNDICE 2

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA

MÓDULO	UNIDADE CURRICULAR	TL	AA	AS	C. H.
I	Gestão Aplicada ao Setor Público	24	28	28	80
	Comunicação Oficial e Arquivística	24	28	28	80
	Ética e Comportamento Organizacional	24	28	28	80
	Direito Público	24	28	28	80
	Relações Institucionais	24	28	28	80
	Gestão do Patrimônio e Logística	24	28	28	80
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		144	168	168	480
II	Gestão de Compras Públicas	24	28	28	80
	Gestão Participativa e Compartilhada	24	28	28	80
	Gestão de Informações	24	28	28	80
	Contabilidade Pública	24	28	28	80
	Gestão Tributária	24	28	28	80
	Economia Pública	24	28	28	80
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		144	168	168	480
III	Gestão de Recursos Humanos	24	28	28	80
	Gestão das Relações Humanas	24	28	28	80
	Controle Interno	24	28	28	80
	Gerenciamento de Projetos	24	28	28	80
	Marketing Público	24	28	28	80
	Prestação de Contas	24	28	28	80
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		144	168	168	480
IV	Planejamento Urbano	24	28	28	80
	Gestão de Política, Serviços e Obras Públicas	24	28	28	80
		24	28	28	80
	Gestão Ambiental				
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		72	84	84	240

CARGA HORÁRIA TOTAL DOS MÓDULOS	504	588	588	1.680
PROJETO DE CONCLUSÃO DE CURSO	--	--	--	60
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	--	--	--	1.740

Fonte : Projeto político-pedagógico do curso do IF, 2008.

Legenda:

TL: Teleaula

AA: Atividade auto instrutiva

AS: Atividade Supervisionada

CH: Carga horária