



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



JULIANO CORRÊA DA SILVA

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE
MINISTRAM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA**

CANOAS, 2014

JULIANO CORRÊA DA SILVA

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE
MINISTRAM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^ª Dra. Vera Lucia Felicetti

CANOAS, 2014

JULIANO CORRÊA DA SILVA

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE
MINISTRAM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 23 de julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Vera Lucia Felicetti (Orientadora)

UNILASALLE

Prof.^a Dra. Bettina Steren dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto

UNILASALLE

Prof.^a Dra. Patricia Kayser Vargas Mangan

UNILASALLE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram para que esta dissertação fosse concluída, em especial:

- ✓ Ao meu Deus, por estar sempre ao meu lado;
- ✓ Ao meu pai que, embora não esteja presente para assistir a esta conquista, certamente sempre contribuiu para ela;
- ✓ À minha mãe sempre presente, me apoiando e entendendo a todo meu esforço;
- ✓ À minha irmã que, igualmente, sempre se faz presente, me apoia e me entende;
- ✓ À minha orientadora, Professora Dra Vera Lucia Felicetti, que com muita paciência e comprometimento sempre me liderou para o alcance deste objetivo;
- ✓ Ao Centro Universitário Unilasalle por sempre ter contribuído com eficiência e eficácia para o aprimoramento do meu conhecimento;
- ✓ À banca examinadora por me honrar com a análise desta dissertação.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado trata de um Estudo de Caso sobre a Formação de Professores que ministram Disciplinas a Distância no Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre. Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Nesta dissertação é usado o conceito de professor *online*, que é definido por Paloff e Pratt (2004) como aquele professor que congrega cumulativamente os papéis de professor e de tutor para atuar dentro da Educação a Distância. O objetivo geral desta investigação é identificar como ocorre a formação dos professores *online* para atuarem nas disciplinas ministradas através da modalidade semipresencial via Educação a Distância, dentro dos cursos superiores presenciais da Instituição de Ensino Superior em foco. Para tanto, autores como: Paloff e Pratt, Gauthier et al., Nóvoa, Josso, Tardif, Lévy, Freire, Zabala, Contreras, Pimenta, Mercado et al., entre outros, fundamentam este trabalho. Foi usada a abordagem metodológica qualitativa com objetivo exploratório, tendo como procedimento técnico um estudo de caso. O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado aos professores *online* atuantes nos cursos superiores presenciais em disciplinas a distância. O tratamento dos dados seguiu a análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi. Os resultados evidenciam que a formação de professores que ministram disciplinas a distância na Instituição de Ensino Superior Comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre em questão se dá preponderantemente pela educação continuada, não contemplando a formação inicial todos os elementos essenciais para o desempenho da função de professor *online* na EAD.

Palavras-chave: Formação docente. Professor *online*. Educação a Distância. EAD Semipresencial.

ABSTRACT

This master's thesis addresses a case study on the education of professors who teach higher education distance courses at a Community Higher Education Institution in Greater Metropolitan Porto Alegre. This thesis belongs to the line of research Professor Education, Educational Theories and Practices of the Graduate Program in Education at the La Salle University Center (UNILASALLE). This thesis employs the concept of the online professor, which is defined by Paloff and Pratt (2004) as the professor who cumulatively comprises the roles of professor and tutor to perform within Distance Education. The general objective of this investigation is to identify how professor education takes place online to teach in courses provided through the mixed modality via Distance Education, within on-campus higher education programs of the Higher Education Institution in focus. To this end, authors such as: Paloff and Pratt, Gauthier et al., Nóvoa, Josso, Tardif, Lévy, Freire, Zabala, Contreras, Pimenta, Mercado et al., among others, form the foundation of this study. A qualitative methodological approach with an exploratory objective was used, using the technical procedure of the case study. The data collection instrument was a questionnaire applied to online professors teaching in on-campus higher education programs in distance courses. The data were analyzed according to the textual discourse analysis proposed by Moraes and Galiazzi. The results evidence that the education of professors who taught distance courses in the Community Higher Education Institution in question in Greater Metropolitan Porto Alegre is primarily carried out through continuing education, not considering in the initial education all essential elements for performing as an online professor in DE.

Keywords: Professor education. Online professor. Distance Education. Mixed DE.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre a Faixa Etária e os Sexos dos Professores <i>Online</i>	72
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de Experiência Docente dos Professores <i>Online</i> no Ensino Superior.....	73
Gráfico 2 - Áreas de Atuação Docente dos Professores <i>Online</i> no Ensino Superior.....	73
Gráfico 3 - Graduação dos Professores <i>Online</i> no Ensino Superior.....	74
Gráfico 4 - Nível de Pós-Graduação dos Professores <i>Online</i> no Ensino Superior.....	75
Gráfico 5 - Área de Pós-Graduação dos Professores <i>Online</i> no Ensino Superior.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED- Associação Brasileira de Educação a Distância

Art. – Artigo Legal

AVA– Ambiente Virtual de Aprendizagem

AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BBC - *British Broadcasting Corporation*

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

EAD – Educação a Distância

IBM - *International Business Machines*

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IES – Instituição(s) de Ensino Superior

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

IUB - Instituto Universal Brasileiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Moodle - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

PBDCT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PDF - *Portable Document Format*

R – Respondente do Questionário da Pesquisa

RH – Recursos Humanos

SL – *Second Life*

TI – Tecnologia da Informação

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNED - *Universidad Nacional de Educación a Distancia da Espanha*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Justificativa.....	19
2. REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 A História da EAD	29
2.2 O Auge da EAD e as suas Tendências Futuras	35
2.3 Aspectos Gerais da Formação Docente	40
2.4 A Teoria e a Prática na Formação Docente	44
2.5 As Tecnologias da Educação na Formação Docente.....	48
2.6 A Formação de Professores para a EAD	50
2.7 As Principais Ferramentas da EAD	55
3. MÉTODO	62
3.1 O Contexto e o Público-Alvo da Pesquisa	63
3.2 Implementação do Questionário como Instrumento de Pesquisa	65
3.3 Organização dos Dados	68
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	71
4.1 Perfil Sociodemográfico dos Professores <i>Online</i> participantes da pesquisa.....	71
4.2 Formação Inicial	76
4.3 Formação Continuada e Gestão Democrática.....	77
4.4 Facilidades e Dificuldades do Docente na EAD.....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE 1 - Questionário de Pesquisa	105
APÊNDICE 2 - Convite para o Questionário de Pesquisa.....	109

1 INTRODUÇÃO

Num cenário mundial cada vez mais globalizado e competitivo, onde o mundo do trabalho é inovado cotidianamente pelos rápidos e constantes avanços tecnológicos, há a necessidade de as pessoas contemplarem um conjunto de características e atributos que lhes possibilita terem empregos, bem como terem sucesso nas profissões escolhidas. A esse conjunto de características e atributos, Knight e Yorke (2003) denominam de empregabilidade. Assim, empregabilidade pode ser considerada um grupo de competências adquiridas e/ou desenvolvidas pelas pessoas. Já Arthur et al. (2008) utilizam empregabilidade com o sentido de estar simplesmente empregado.

De acordo com Resende (2008), nós vivemos num tempo de grandes transformações onde o mercado de trabalho passa por constantes e significativas mudanças, não sendo mais o mesmo do passado, e isso, fez nascer o conceito de empregabilidade. Segundo o autor, o conceito de empregabilidade tem relação com a necessidade de nos adequarmos às novas condições do mercado de trabalho que muitas vezes apresenta atividades menos duradouras, mais autônomas, com diferentes tipos de contratação e propensas às tecnologias cada vez mais avançadas. Assim, para Resende (2008), manter a empregabilidade aprimorando continuamente as nossas competências é, em suma, uma imprescindibilidade da vida moderna.

Posição similar tem Chiavenato (2011) ao afirmar que a empregabilidade consiste na capacidade que um profissional possui para a conquista e para a manutenção de um emprego, vendo o autor que a conquista de um emprego até possa ser fácil, mas que é mais difícil a manutenção do mesmo por um longo tempo. Isso significa que o profissional precisa continuamente aprimorar as suas competências para se manter empregado, visto que está inserido em um mercado de trabalho cada vez mais instável e competitivo, exigindo uma ampliação permanente das competências.

Luz (2010), em acordo com Knight e Yorke (2003), traz a empregabilidade dentro de um conceito mais amplo, chamado de trabalhabilidade, que não limita a existência da empregabilidade apenas às condições de um profissional obter uma colocação no mercado de trabalho mediante as relações de emprego via regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), como empregado formal, mas acrescenta nessas condições as capacidades

profissionais para a obtenção de trabalhos como o trabalho autônomo, o negócio próprio, entre outros.

O conceito mais adequado a ser utilizado, segundo Luz (2010) é o de trabalhabilidade, uma vez que possuir um trabalho não se restringe às situações de relação de emprego, que são formais e exclusivas do regime de CLT, mas sim, a todas as situações que envolvam quaisquer tipos de relações de trabalho, inclusive as relações informais.

Para se ter a empregabilidade ou a trabalhabilidade é imprescindível que o profissional tenha as competências requeridas pelo mercado de trabalho, cada vez mais restrito, competitivo, seletivo e exigente.

No que se refere à formação inicial de professores, segundo Cavalcante (2007), é preciso assegurar uma tênue relação entre o que os estudantes de magistério aprendem na teoria com o que realmente ocorre na prática diária de uma escola sempre suscetível às rápidas mudanças da sociedade, de modo que os professores, quando chegarem em sala de aula, consigam potencializar os seus desempenhos, viabilizando as suas ações, segurança profissional e autoestima, tornando-se assim empregáveis.

Ao tratar da relação entre formação continuada de professores e empregabilidade, Cavalcante (2007) entende que o conceito usual de formação continuada decorre do desejo de obter novas competências que propiciem a permanente aptidão de assumir um emprego, tornando-se um profissional pronto para suprir as necessidades do mercado. Segundo a autora, a formação continuada de professores atualmente responde aos interesses mercadológicos que exigem novas competências dos trabalhadores, o que acaba também atingindo a formação dos professores como seres humanos, profissionais e responsáveis pelos processos de formação de outras pessoas.

Importante salientar que a formação continuada vem ao encontro da concepção de Freire (2008) no que se refere ao aspecto da inconclusão do ser humano, onde a educação é a formação, pois, segundo o autor, onde existe vida, existe o inacabamento. Assim, para Freire (2008, p. 50) “ensinar exige consciência do inacabamento”, logo, o educando, seja ele aluno do professor na educação formal, seja ele professor na condição de aluno na formação continuada, estarão sempre sujeitos a uma necessidade constante de aprendizado infundável, pois, tanto o professor como o aluno são seres humanos eternamente inacabados.

As competências podem ser compreendidas, de acordo com Carbone et al. (2009), como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se integram à mobilização

e aplicação desse conjunto no trabalho realizado por um profissional. Perrenoud (2000) apresenta um pensamento semelhante, definindo competência como uma aptidão para a mobilização de diferentes saberes para enfrentar cada situação distinta.

Atualmente saber lidar e trabalhar com as tecnologias favorece o alcance da empregabilidade, pois é por meio delas que as distâncias têm ficado cada vez menores, ou seja, é através das tecnologias da informação que barreiras, como distâncias geográficas são superadas, tornando o ir e vir de informações cada vez mais rápido.

Assim, de acordo com Lévy (2007), a *internet* simboliza o grande espaço heterogêneo e transfronteiriço designado de ciberespaço que permite que as tecnologias reduzam as barreiras geográficas. Neste sentido, ter conhecimento das tecnologias corrobora para a empregabilidade, na medida em que confere mais competências para assumir empregos conforme a globalização.

Segundo Castells e Cardoso (2005), vivemos numa sociedade em rede representada por uma estrutura social amparada pelas tecnologias de comunicação e da informação, com interligações mundiais nas economias, nos negócios, nas organizações, nas relações de trabalho e na sociedade como um todo. Para os autores, aquilo que chamamos de globalização nada mais é do que uma sociedade em rede. Eles justificam o sucesso do Modelo Finlandês na sociedade em rede, devido ao fato de estar pautado na qualidade do seu sistema educacional, e da política educacional ser tratada como elemento central.

Pensando na qualidade educacional, pode-se contemplar e aliar o desenvolvimento da educação com as facilidades geradas pelo avanço das tecnologias da informação como recursos capazes de contribuir para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesta direção, a Educação a Distância (EAD) vem conquistando espaço cada vez maior e melhor aceito junto à sociedade e às Instituições de Ensino.

Importante esclarecer que muito embora o processo de ensino e aprendizagem sejam distintos, estes segundo Libâneo (1994), mantêm entre si uma relação mútua e imprescindível entre a ação do professor composta pelo seu ato de ensinar e a ação do aluno composta pela sua aprendizagem.

De acordo com o Art. 1º do Decreto nº 5.622/2005, a Educação a Distância é caracterizada como uma modalidade de educação onde ocorre a mediação didático-pedagógica nos procedimentos de ensino e aprendizagem mediante o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação, com professores e alunos produzindo atividades educativas em diversos locais ou tempos (BRASIL, 2005).

Para Oliveira (2008), a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que já naquele ano vinha tendo um notável crescimento, mas cheio de desafios e polêmicas, uma vez que, num passado bem recente a EAD, era vista como uma modalidade de educação de segunda linha, sem prestígio e observada com desconfiança, principalmente no Ensino Superior. No entanto, atualmente, o desenvolvimento avançado das tecnologias da informação e de comunicação impele a ampliação da EAD, diminuindo os preconceitos ainda existentes.

Num contexto contemporâneo, a Educação a Distância se apresenta como uma modalidade de educação socialmente inclusiva, visto que através das tecnologias a EAD vem permitindo que se aprenda em qualquer lugar e tempo, vencendo as barreiras geográficas e físicas.

Atualmente pessoas de diferentes regiões do mundo desprovidas da presença física de universidades, podem, com o avanço da tecnologia e com a sua efetiva utilização pela Educação a Distância, cursar a Educação Superior via EAD. Assim, Maia e Mattar (2007) vislumbram a EAD como propulsora de justiça social, na medida em que ela beneficia alunos moradores de locais isolados, alunos que não podem viajar, bem como as pessoas com deficiência, sendo que ainda a Educação a Distância usada com sucesso também na educação corporativa das empresas no Brasil, o que normalmente conhecemos por *e-learning*.

O fato de o conhecimento proposto pela EAD se dar a distância, em nada lhe assegura falta de qualidade educativa, ainda que comparada à modalidade de educação presencial, uma vez que, mesmo na educação presencial, não existe garantia da qualidade do ensino, levando-se em consideração apenas o caráter presencial deste.

A crítica baseada sobre o meio em que a EAD se fundamenta para a efetivação da educação nada mais é do que uma crítica oriunda de uma “filosofia mecânica” onde, segundo Alves (2008), pressupõem-se apenas os meios como os culpados pela falta da qualidade no ensino, quando na realidade esta independe dos meios para existir, e sim do comprometimento de cada professor e aluno, e da consideração do protagonismo de cada aluno para o seu aprendizado.

De acordo com Rios (2008, p. 63), “o ensino competente é um ensino de boa qualidade”, portanto, isto nos leva a compreender um dos pontos que impactam na qualidade do ensino, ou seja, a competência dos professores, gestores e políticos envolvidos com a educação.

Para Maués (2003), a EAD tem sido um dos principais instrumentos recomendados pelo governo para formação a distância de professores e que não se traduz em um ensino menor, quando realizada de maneira adequada contando com tecnologias, bibliotecas de apoio e com tutoramento competente, ainda que mais indicada para a formação continuada.

Enfim, o que permite a qualidade de ensino é uma sólida formação inicial e continuada dos professores com o fornecimento da infraestrutura e das tecnologias adequadas para o ensino, paralelamente ao empenho político do Estado tendo a educação como prioritária e com um comprometimento dos alunos.

Neste sentido, Belloni (2008) afirma que a qualidade da educação está essencialmente vinculada às opções políticas da sociedade relacionadas ao processo de socialização, ou seja, o que politicamente se busca com a educação, onde se quer chegar com ela e como. A autora ainda apresenta a EAD como uma solução para os problemas educacionais dos países pobres, enquanto nos países ricos a Educação a Distância vem colaborando para melhorias da qualidade em todos os níveis da educação presencial, tendo em ambos os casos as evoluções tecnológicas como centro das alterações nos processos educativos para que a EAD possa atender às necessidades da sociedade.

Em termos de críticas quanto à virtualidade da EAD em comparação com a educação presencial, estas improcedem, uma vez que a virtualidade presente na EAD não tem oposição ao real, mas apenas ao atual, segundo Lévy (1996).

Isto significa que a virtualidade assume um papel de realidade e de mudança do estado atual, assim, na EAD uma aula via webconferência tem um papel real de uma aula presencial, pois, com o uso desta tecnologia, o professor pode ver, falar e ouvir aos seus alunos, que de igual modo podem ver, falar e ouvir, tanto ao professor, como interagir entre eles próprios da mesma forma. No ambiente de uma webconferência na EAD, a mudança da atualidade se dá pela construção coletiva do conhecimento durante a aula via webconferência, pois, a partir da mesma, o conhecimento evolui, ou seja, muda de seu estado atual. Assim sendo, pode-se afirmar que a EAD encontra-se atualmente em idênticas condições de alcance da qualidade no ensino às condições da educação presencial.

Nesta direção, Vidal e Maia (2010) afirmam que atualmente se sabe que a EAD pode ocorrer de diversas formas envolvendo recursos tecnológicos e meios de comunicações diversos como *internet*, webconferências e teleconferências, com resultados que demonstram que os modelos de EAD que contemplam a comunicação em via dupla

entre o professor e o aluno têm resultados no processo de aprendizagem do aluno, idênticos ou até mesmo superiores aos resultados oriundos no ensino presencial. Segundo os autores, isto se dá em decorrência do envolvimento dos agentes que interagem entre si, socializando-se, trocando experiências e vivências, percepções, visões, atos, aspirações e motivações, somando e recriando o conhecimento mediante a linguagem virtual com a facilitação dos tutores.

Importa salientar que, segundo Neto (2012), universidades como a de *Phoenix* nos Estados Unidos da América declararam que já mantêm mais alunos matriculados no seu campus virtual do que no seu campus presencial em virtude das tecnologias digitais interativas, o que representa forte aceitação da EAD.

No que se refere à contribuição da Educação a Distância para o avanço contínuo do conhecimento, é imprescindível que a sociedade como um todo continue se adaptando a ela, pois, conforme Lévy (1999), a EAD é um novo modelo de espaço para a aquisição de conhecimentos. Para o autor, é vital uma ambientação do espírito e dos dispositivos da Educação a Distância no cotidiano da educação.

Segundo Lévy (1999), vivemos na sociedade da cibercultura, ou seja, numa sociedade composta pela virtualização da comunicação em redes de informações movidas pela inteligência coletiva dos indivíduos dentro um ciberespaço que é um espaço virtual dentro de uma rede de conexão de computadores representada principalmente pela *internet*.

Para Lévy (2007), a inteligência coletiva é uma inteligência compartilhada por todos os espaços, constantemente valorizada e gerenciada em tempo real, que gera uma mobilização prática das competências humanas e que tem base no reconhecimento e no desenvolvimento mútuo das pessoas.

Neste contexto, existe uma estreita relação entre a educação e a cibercultura, onde a EAD utiliza técnicas de ensino a distância com suas hipermídias (imagens, sons, textos, vídeos, etc), redes de cooperação interativas (fóruns, *chats*, etc) e com todas as tecnologias cognitivas da cibercultura (LÉVY, 1999).

De acordo com Lévy (1999), há a necessidade de um novo modelo pedagógico que oportunize ao mesmo tempo aprendizagens personalizadas e aprendizagens coletivas em rede onde o professor tenha um papel de animador da inteligência coletiva de sua turma de alunos, ao invés de ser um transmissor direto dos conhecimentos.

Assim, a EAD é a modalidade de educação fundamental para este novo modelo pedagógico proposto por Lévy (1999), já que é um espaço que permite tanto a

aprendizagem individual quanto a aprendizagem coletiva e que faz uso da totalidade das tecnologias intelectuais da cibercultura.

Este espaço pedagógico proposto por Lévy se apresenta na EAD na forma de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que, segundo Neto (2012), é um programa de informática desenvolvido peculiarmente para facilitar a aprendizagem *online*, incluindo uma diversidade de subsistemas informatizados, utilizados para a distribuição e suporte dos cursos ministrados via EAD, inclusive com uso na modalidade de ensino semipresencial que pode ter até 20% da carga horária ministrada a distância.

No Brasil, a Educação a Distância é reconhecida legalmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que o seu Art. 80 que trata da EAD é regulamentado pelo Decreto nº 5.622/2005, com alterações do decreto nº 6.303/2007, o qual permite que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) credencie cursos de graduação superior tanto tecnológica, como de bacharelado integralmente realizados na modalidade a distância (BRASIL, 1996, 2005, 2007).

Compete, segundo o Art. 10 do Decreto nº 5.622/2005, ao Ministério de Educação e Cultura o credenciamento de Instituições de Ensino para a oferta de cursos ou programas de Educação a Distância para o Ensino Superior, sendo que o presente decreto ainda excepciona desta necessidade em seu Art. 20, as Instituições de Ensino Superior (IES) que já detêm a prerrogativa de autonomia universitária (BRASIL, 2005).

De acordo com o Art. 1º da Portaria do MEC nº 4.059/2004 é facultado às Instituições de Ensino Superior incluir na organização pedagógica e curricular dos seus cursos superiores reconhecidos, a disponibilidade de disciplinas que usem da modalidade semipresencial através da utilização de tecnologias de comunicação (BRASIL, 2004).

No parágrafo 2º do Art. 1º da Portaria do MEC nº 4.059/2004, consta que poderão ser oferecidas aos alunos as disciplinas na modalidade semipresencial, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % da carga horária total do curso (BRASIL, 2004).

As disciplinas na modalidade semipresencial são aquelas mediadas aos alunos via Educação a Distância dentro dos cursos superiores da modalidade presencial, assim, a presente dissertação se foca no aspecto específico da Educação a Distância destinada à modalidade semipresencial e não na modalidade cursada 100% a distância.

Essa mediação implica o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), que são instrumentos fundamentais para a viabilização da interação na Educação a Distância de modo a superar a barreira da separação física e geográfica existente entre o professor, o tutor e os alunos. Estes por sua vez necessitam ter o domínio das tecnologias.

No entanto, exige-se do professor e do tutor o domínio das tecnologias essenciais da EAD, como por exemplo, do pacote *Microsoft Office* para correção de atividades discentes, *Adobe Reader* para a formatação de arquivos em formato *Portable Document Format* (PDF) garantindo a integridade, inalterabilidade dos trabalhos e da abertura dos mesmos em diferentes computadores, *Adobe Connect* para realização de webconferências, entre outras ligadas à tecnologia da informação que suportam o uso das TICs, como o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*, na sua condição de AVA.

É importante salientar que o Decreto nº 5.622/2005, em Art. 1º, parágrafo 1º, prevê que a Educação a Distância seja estruturada por um método, gestão e avaliação especiais, para as quais devem estar programados obrigatoriamente momentos presenciais para a avaliação dos discentes, para a realização de estágios obrigatórios, se previstos na legislação em vigor, para a defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e para atividades ligadas ao laboratório de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

Segundo Mercado et al. (2008), o professor atuante na Educação a Distância é aquele que, na condição de especialista, planeja e organiza a disciplina, criando e assegurando a qualidade do material didático que será usado pelo tutor frente aos alunos. Por outro lado, Mercado et al. (2008), escrevem que o tutor é o agente responsável pela comunicação com os alunos refletindo no processo de ensino e de aprendizagem sobre o qual o tutor necessita ter domínio.

Diante das funções acima mencionadas, tanto para o professor como para o tutor, uma vez que ambos têm papel importante nessa modalidade de ensino, é necessária uma formação de qualidade, quer seja acerca dos conhecimentos pertinentes à disciplina a ser desenvolvida, quer seja na desenvoltura de tais conhecimentos bem como com o uso das TICs.

Paloff e Pratt (2004) apresentam o professor, neste contexto, como sendo o professor *online* da Educação a Distância, definindo que este tem um papel diverso do professor tradicional, uma vez que, para os autores, o professor *online* não pode admitir

que os alunos se sintam isolados pelas barreiras físicas e geográficas da Educação a Distância, tendo para isto a necessidade de constante interação virtual com os alunos.

Com base na posição de Paloff e Pratt (2004), entende-se que as funções de professor e de tutor possam estar reunidas numa única função, a de professor *online*. Assim sendo, a presente dissertação tratará sobre os papéis do professor e do tutor na Educação a Distância, sob o conceito de professor *online*.

Diante do contexto discutido, fica evidenciada a importância da empregabilidade docente através de uma sólida formação inicial e continuada, que contemple, inclusive, as competências para o uso efetivo das tecnologias da educação e para o bom desempenho do papel docente na EAD, sendo plenamente justificável o presente estudo, conforme será abordado a seguir.

1.1 Justificativa

A presente dissertação tem como foco a formação de professores que ministram disciplinas a distância em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre e foi motivada por diversas razões, as quais a seguir estão explanadas.

O tema tem vinculação direta com a minha trajetória pessoal como acadêmico, docente e administrador, visto que o meu campo de atuação e experiência sintonizam com o tema.

No que se refere à prática na EAD, como acadêmico, vivenciei estudos a distância na condição de aluno, cursando na modalidade semipresencial, na licenciatura, a formação pedagógica docente. Já como docente vivenciei e ainda vivencio a realidade da Educação a Distância cotidianamente em minha atuação como Tutor EAD dos cursos superiores de Administração e de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos de uma Instituição de Ensino Superior privada da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Em relação à formação de pessoas, como acadêmico sempre tive envolvimento com o assunto desde os meus estudos no meu bacharelado em Administração com Habilitação em Recursos Humanos, assim como em minhas especializações *Lato Sensu* em Gestão e Desenvolvimento Humano e em Gestão de Pessoas com Ênfase em Estratégias. Além disso, a formação e o desenvolvimento de pessoas sempre estiveram presentes nas minhas rotinas profissionais quando eu atuei na área de Recursos Humanos (RH) de empresas.

A minha experiência profissional de mercado desde o ano de 1994, ocupando cargos de Auxiliar até Gerente de RH, me proporcionaram experiência e vivência profissional na área de Recursos Humanos, vivenciando a formação e o desenvolvimento de pessoas e equipes em empresas privadas de distintos portes e segmentos, o que me permite uma maior aproximação com o tema da pesquisa no que se refere à formação de pessoas.

Esse meu convívio com o cenário atual da Educação a Distância e com a formação de pessoas, motivou-me a querer melhor entender como se dá a formação dos profissionais atuantes na modalidade de ensino semipresencial, no que se refere a EAD, em especial a formação de professores e de tutores, que nesta dissertação ocupam o conceito de professor *online*.

Outra motivação que me moveu a esta dissertação, é que a mesma contribuirá para a minha obtenção do título de Mestre em Educação, o que me proporcionará manter-me como professor presencial e ainda passar de tutor a também professor na Educação a Distância, ou seja, me tornar também um professor “conteudista”, denominação esta atribuída ao professor que atua na Educação a Distância na Instituição de Ensino onde atuo. Nela, os papéis de professor e de tutor são distintos, inexistindo o papel de professor *online* atribuído por Paloff e Pratt (2004).

Entendo que uma melhor formação dos professores *online* pode ainda proporcionar melhorias na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, corroborando para maior permanência discente nos cursos superiores e para a consequente conclusão de curso nesse nível educacional.

No que se refere ao aspecto da contribuição desta pesquisa para a academia, eu realizei um estudo analítico junto ao *site* da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) no endereço virtual <http://www.abed.org.br>. Esta associação é relevante, pois se trata de uma sociedade sem fins lucrativos com foco científico para a pesquisa, incentivo e aprimoramento contínuo da qualidade da Educação a Distância no Brasil, fundada em 21 de junho de 1995, sendo, portanto, uma instituição com quase 20 anos de atuação em prol da EAD.

No *site* da ABED, a partir do acesso ao menu midiateca e dele ao submenu textos EAD, foram por mim computados em torno de 110 textos sobre a Educação a Distância postados desde o ano de 2004 até o final do ano de 2013 tratando de diferentes aspectos didáticos, sociais e tecnológicos que envolvem o universo da EAD no país.

Procurando focar diretamente o objeto de estudo desta dissertação, detive-me a realizar uma seleção inicial dos textos postados no *site* utilizando o canal de buscas rápidas do próprio *site* da ABED fazendo o uso dos seguintes descritores textuais isoladamente: professor *online*, que contemplou 5 textos, formação inicial de professores com nenhum texto encontrado, formação continuada de professores com 6 textos, professor tutor com 1 texto, educação semipresencial com 1 único texto apresentado e por fim o descritor da Portaria do MEC nº 4.059/2004 com nenhum texto encontrado.

A partir de tais verificações, passei à leitura dos textos encontrados. O primeiro dos 5 textos apresentados pelo descritor textual “professor *online*”, intitulado “Muito Além do Jardim de Infância - O desafio do preparo de alunos e professores *online*”, de Wilson Azevêdo (2005), narra as dificuldades encontradas pelos professores e alunos participantes de um Seminário Teológico Presbiteriano do Rio de Janeiro.

Neste contexto resalto a abordagem do autor sobre as questões da falta de familiaridade dos alunos com o método e a tecnologia empregada no ambiente virtual de aprendizagem do seminário e da falta de disciplina dos mesmos para administrarem o tempo. Frisa ainda o autor que ao professor *online* cabe o papel de animador da comunidade virtual e que este é um desafio a ser superado na medida em que a questão na formação inicial dos professores é pouco explorada.

O segundo texto analisado intitulado “O Que os Aprendizes Esperam dos Professores na Educação a Distância *Online*?”, de José Paulo de Araújo (2005), trata dos conflitos entre o que os alunos virtuais esperam do modo de desempenho do professor *online* e o que este realmente apresenta. Traz a condição de professor unida com a de tutor e destaca em sua pesquisa que, para o êxito no desempenho da tutoria *online* na EAD, são requeridas habilidades semelhantes daquelas exigidas por outras modalidades de ensino, tais como: entusiasmo, envolvimento, percepção, discernimento e a capacidade de modelar a compreensão do conteúdo.

Verifica ainda o autor que a aluno *online* tem como principal expectativa o recebimento de *feedbacks* do professor de modo rápido, farto, constante e individualizado, ou seja, que o professor esteja cada vez mais presente.

Ao tratar da formação de professores, o autor conclui que normalmente os professores *online* são docentes que têm experiências na modalidade de educação presencial trazendo consigo competências já desenvolvidas e transferíveis para a docência na modalidade de Educação a Distância, mas que, todavia, aos professores *online* sempre

será necessário ainda desenvolverem ou mesmo adquirem outras competências específicas à modalidade da Educação a Distância, onde prepondera a comunicação mediada pela tecnologia.

O terceiro texto, que se intitula “Pedagogia e Tecnologia: A Comunicação Digital no Processo Pedagógico”, de Araci Hack Catapan e Francisco Antonio Pereira Fialho (2005), chama a atenção pelo enfoque apresentado de que a formação de professores deve considerar a necessidade de o professor *online* interagir com os alunos e estimulá-los a interagirem entre si, além de gerar situações para o aprendizado significativo dos mesmos. O texto ainda endossa a imprescindível necessidade do uso e do domínio pelo docente das tecnologias da comunicação para a viabilidade da Educação a Distância.

No quarto texto analisado, intitulado “Considerações Teórico-metodológicas para Elaboração e Realização de Cursos Virtuais”, de Fábria Magali Santos Vieira (2005), pode verificar a necessidade de que seja levada em consideração, nos planejamentos e nas produções dos conteúdos da EAD, a capacidade de os mesmos favorecerem também a autoinstrução do aluno, permitindo um aprendizado também individual, o que, contudo, não significa a ausência do professor, mas sim a não dependência dele por parte do aluno. No demais, o texto trata com riqueza os aspectos importantes para a implementação de cursos virtuais, concluindo em especial que o processo pedagógico deve ser sempre conciliado com o processo tecnológico, mas de forma que anteceda o mesmo, ou seja, que se coloque o processo pedagógico como prioritário no planejamento dos cursos virtuais.

Em relação ao quinto e último texto estudado deste descritor, intitulado “A Mediação Pedagógica em Propostas de Formação Continuada de Professores em Informática na Educação”, das autoras Maria Elisabette B. B. Prado e Maria Cecília Martins (2005), destaca-se a abordagem feita pelas autoras acerca da mediação pedagógica do professor *online* que precisa estar aberto a aprender, a ter flexibilidade e uma atitude reflexiva para revisar permanentemente a sua prática, além de ter criticidade e autonomia para mobilizar uma efetiva interação com os alunos.

As autoras ainda definem que a EAD, com os avanços obtidos pelas inovações tecnológicas e pelo uso da *internet*, tornou-se uma modalidade de educação acessível para solucionar os problemas relativos, tanto à educação inicial quanto à educação continuada de profissionais de todas as áreas. O texto traz também discussões sobre o desenvolvimento de um curso virtual específico e seus métodos.

No que se refere ao descritor textual “formação inicial de professores”, conforme já relatado, não foram achados textos a partir do mesmo, assim sendo, serão apresentados agora os 6 textos achados a partir do terceiro descritor textual “formação continuada de professores”.

O primeiro texto encontrado é o mesmo texto já abordado anteriormente e intitulado “A Mediação Pedagógica em Propostas de Formação Continuada de Professores em Informática na Educação”, das autoras Maria Elisabette B. B. Prado e Maria Cecília Martins (2005).

No segundo texto, intitulado “ACAD - Ambiente Construtivista de Aprendizagem a Distância na *Internet*: Planejamento e Arquitetura Inicial”, de Ernesto Macedo Reis e Felipe Cordeiro de Paula (2005), os autores sinalizam a necessidade de os professores desenvolverem os papéis de tutores no processo de ensino, pois, segundo eles, estes docentes precisam aprender a dirigir orientações em tarefas que habitualmente não pertencem às suas práticas pedagógicas, por mais experientes que sejam em relação à educação presencial, sendo esta necessidade estendida, inclusive, aos docentes que já venham trabalhando na formação de professores.

O terceiro texto analisado é intitulado “Desenvolvimento de Material Didático para Educação a Distância no Contexto da Educação Matemática”, de Diva Marília Flemming, Elisa Flemming Luz e Claudio Coelho (2005), e tem como ideia principal o fato de que o professor *online*, ao elaborar os materiais didáticos, precisa tomar em consideração as características de universalidade, objetividade, verificabilidade, clareza e precisão de modo que todos os alunos virtuais compreendam de forma semelhante o conteúdo proposto e percebam nele significado para a aplicabilidade prática.

O quarto texto apresentado, “Formação Continuada a Distância de Professores de Física de Nível Médio: Desenvolvimento e Avaliação de um Curso Piloto com Suporte na *Internet*”, de Ernesto Macedo Reis, Flávia Rezende e Susana de Souza Barros (2005), discute a necessidade da inclusão da EAD como modalidade de ensino para aprimoramento dos programas de formação continuada de professores de física. Segundo os autores, as condições de trabalho dos docentes levam-nos a assumirem uma carga horária excessiva que acaba por dificultar a formação continuada dos mesmos em decorrência da escassez de tempo e também de recursos para deslocamentos para se formarem nos grandes centros.

O texto sugere que a elaboração de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância amparados pela *internet* podem favorecer a formação continuada de professores,

permitindo uma maior inovação dos métodos pedagógicos e do uso de novas tecnologias na educação. Assim, os professores estariam mais familiarizados com a linguagem virtual dos alunos e com o uso das tecnologias, aumentando a qualidade do ensino no país.

Por fim, o texto ainda apresenta uma discussão sobre o desenvolvimento e implantação de um curso a partir de um ambiente construtivista de aprendizagem a distância com suporte da *internet* para o aprimoramento de um grupo de professores de física sem a formação específica.

O quinto texto verificado se intitula “Formação de Orientadores para a Educação Continuada de Professores a Distância: Contribuições dos Recursos de Comunicação Síncrona e Assíncrona”, de Henriette dos Santos e Flávia Rezende (2005), trata da formação de professores *online*.

Para as autoras, a Educação a Distância não prescinde de professores, mas o professor passa a ter um papel específico para esta modalidade de educação. Contudo, são ainda tímidas as ações para a formação específica de modo planejado e organizado de professores para atuarem na EAD. Esta formação precisa conter em seus programas tanto uma inovação pedagógica apropriada à EAD, como também o domínio das tecnologias que o professor precisará utilizar para exercer o seu papel de tutor e orientador.

As autoras sugerem no texto a necessidade de um ambiente de aprendizagem construtivista na EAD onde o conhecimento seja constantemente reconstruído a partir da interação colaborativa do aluno com o professor, ou seja, do conhecimento construído em conjunto e que tal condição seja contemplada na formação de professores *online*. No demais, o texto busca investigar as viabilidades e limitações dos recursos de comunicação síncrona e assíncrona ofertados pela *internet* e usados em um programa de formação de professores *online* para EAD, chegando-se à conclusão de que o uso dos recursos é viável, oportuno, produtivo e de fácil utilização.

O sexto e último texto lido relativo a este descritor é intitulado “A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância via *internet*”, de Maria de Lourdes Coelho (2004), apresenta uma abordagem interessante sobre as causas da evasão dos professores de um curso de formação continuada a distância que os prepararia para o exercício de professores na modalidade EAD.

Nessa pesquisa sobre a evasão, são levantadas hipóteses com base no relato informal de um professor e dentre elas se destacam como motivos a desmotivação e a falta

de disciplina de alguns professores para administrarem o tempo. No entanto, segundo a autora, o objetivo do curso de formação continuada de professores foi atingido na medida em que 50% dos professores matriculados concluíram o curso.

Em relação ao descritor textual “professor tutor”, foi achado um único texto intitulado “Monitorias e Tutorias: Um Trabalho Cooperativo na Educação a Distância”, de Diva Marília Flemming, Elisa Flemming Luz e Renato André Luz (2005), que aborda a diferença entre os papéis de monitor e de tutor e da importância de um trabalho em equipe entre os mesmos.

Para os autores, o papel de monitor oscila de acordo com as peculiaridades e necessidades de cada Instituição de Ensino, mas que no geral cabe ao monitor a responsabilidade de colaborar com a adaptação dos alunos ao AVA, sem, contudo, se envolver com o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao papel do tutor, para os autores, este na realidade é um professor tutor, ou seja, um professor *online*, que medeia uma comunidade de aprendizagem virtual zelando pela motivação dos alunos e pela viabilização da aprendizagem. Ao final do texto os autores concluem de modo objetivo pela essencialidade da existência de uma cooperação entre o professor tutor e o monitor para o sucesso da EAD.

Em relação ao descritor textual “educação semipresencial” foi encontrado um único texto intitulado “A Educação a Distância no Contexto Iberoamericano”, de Naná Mininni Medina, Daniel Luzzi e Andrea Luswarghi (2005), que trata do crescimento da EAD em detrimento da qualidade da oferta educativa e dos desafios das Instituições de Ensino e de educadores para mudarem este cenário.

Para alterar este cenário os autores propõem que os programas dos cursos ministrado via EAD passem a explorar e a usar ao máximo os potenciais das tecnologias e das comunicações, assim como a implementar inovações didáticas e se adaptar às necessidades culturais, sociais, políticas e econômicas da população latinoamericana para propiciar uma formação adequada aos profissionais.

O último descritor textual pesquisado foi o da “Portaria do MEC nº 4.059/2004” que não apresentou nenhum texto, demonstrando que a fundamentação legal que trata da modalidade de educação semipresencial não foi abordada nos textos da midiateca da ABED.

A partir dos descritores acima mencionados e buscados junto ao *site* da midiateca da ABED constata-se que esta dissertação, tratando da formação de professores *online* na

EAD, poderá contribuir com a academia, uma vez que, os textos encontrados na midiateca não têm o mesmo enfoque a que se propõe esta pesquisa.

Diante do contexto apresentado, surgiu-me a seguinte inquietação como problema de pesquisa:

“Como acontece a formação de professores que ministram disciplinas a distância em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre?”

Para responder a esse problema investigativo delineei como objetivo geral:

“Identificar como ocorre a formação de professores que ministram disciplinas a distância em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre”.

Como objetivos específicos, a presente dissertação se propõe a:

1. Caracterizar o perfil profissional e sociodemográfico dos professores *online* que atuam nas disciplinas ministradas via Educação a Distância no Ensino Superior.
2. Identificar se, na formação acadêmica inicial dos professores *online*, houve preparação para o exercício da docência na EAD.
3. Verificar se, na formação continuada dos professores *online*, há preparação para o exercício da docência na EAD.
4. Evidenciar possibilidades de melhorias na formação inicial e continuada de professores *online*.

Buscando responder ao problema de pesquisa e aos objetivos acima apresentados, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, onde o capítulo 1, como se leu contemplou a introdução, seguido do subcapítulo 1.1 que apresentou a justificativa incluindo nela também o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

Na sequência, o capítulo 2, apresenta o referencial teórico que se divide em sete subcapítulos, onde subcapítulo o 2.1 apresenta a história da EAD abordando os principais acontecimentos que marcaram a sua evolução, no subcapítulo 2.2 se discute o auge da EAD e as suas tendências futuras. O subcapítulo 2.3 trata dos aspectos gerais da formação docente e o subcapítulo 2.4 discorre sobre a teoria e a prática na formação docente.

O subcapítulo 2.5 aborda as tecnologias da educação na formação docente, o subcapítulo 2.6 discute a formação de professores para a EAD e por último, o 2.7 versa sobre as principais ferramentas da EAD.

Por sua vez, o capítulo 3 aborda o método utilizado e se subdivide em três subcapítulos, onde o 3.1 apresenta o contexto e o público-alvo da pesquisa, o 3.2 a implementação do questionário como instrumento de pesquisa e o 3.3 trata da organização dos dados da pesquisa realizada.

No capítulo 4 consta a análise e interpretação dos dados realizada no *corpus* documental, se subdividindo em quatro subcapítulos, onde o subcapítulo 4.1 demonstra o perfil sociodemográfico dos professores participantes da pesquisa e os subcapítulos 4.2, 4.3 e 4.4 apresentam os resultados da análise obtida a partir das categorias analíticas formação inicial, formação continuada e gestão democrática, e facilidades e dificuldades do docente na EAD.

O capítulo 5 apresenta as considerações finais, seguido por último das referências utilizadas e dos apêndices da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico é de suma importância para fundamentar os trabalhos científicos, portanto, compete a todos nós, pesquisadores, apoiar-nos em teóricos norteadores de acordo com o tema da pesquisa em foco.

Com o intuito de abordar a formação docente, a qual envolve muito mais do que o desenvolvimento de competências para o uso de técnicas de ensino e de aprendizagem, recorro aos autores para fundamento teórico desta minha dissertação e a seguir apresentarei os principais deles que dentre outros embasaram minha pesquisa.

Na história da EAD se destacam Peters (2003) e Vidal e Maia (2010) e para tratar do auge da EAD e das suas tendências futuras se salientam Mercado et al. (2008) e Maia e Mattar (2007).

Em seguida o presente referencial teórico se vale das ideias de Nóvoa (2004 e 2007) e Tardif (2010) quanto à identidade do professor e trata da autonomia e da reflexão docente a partir de Nóvoa (2004), Contreras (1997) e Freire (2008).

O repertório de conhecimentos proposto por Gauthier et al. (2013) é apresentado como contribuição para a formação docente, assim, como a práxis fundamentada por Pimenta (1994) e Tardif (2010). As questões do aprendizado são refletidas a partir das contribuições de Josso (2004) e Zabala (1998).

No que se refere às tecnologias para a educação, são aprofundados os conceitos propostos por Lévy (1996, 1999, 2000, 2001 e 2007) e as peculiaridades sobre o avanço da EAD e de seus benefícios são discutidas sobre as óticas de Pretto e Pinto (2006), além, de Maia e Mattar (2007).

Mercado et al. (2008) e Maia Mattar (2007) apresentam contribuições para a formalização dos conceitos de professor e de tutor e dos principais aspectos da EAD. Paloff e Pratt (2004), por sua vez, contribuem com o conceito do professor *online* unindo as funções do professor com as de tutor.

Assim, este capítulo apresenta os aspectos gerais que embasam a formação docente, bem como a necessidade da simultaneidade da formação teórica e prática do docente e da consideração das tecnologias da educação na formação docente.

A formação de professores EAD é ainda discutida neste capítulo que se encerra com a apresentação das principais ferramentas em uso na EAD.

Este capítulo ainda conta com as diferentes contribuições de outros autores, que colaboraram na discussão sobre vários aspectos que envolvem o universo da EAD.

2.1 A História da EAD

Embora a Educação a Distância esteja cada vez mais avançada ao se firmar e se modernizar como modalidade de ensino, ela não é um fato novo no cenário mundial, já tendo uma longa trajetória histórica que necessita ser aqui revista.

Assim, segundo Romão (2008), a trajetória da EAD tem sua origem bem antes de Cristo através das cartas escritas pelo filósofo grego Platão para disseminar seus pensamentos e os pensamentos de seu mestre Sócrates, do qual era o principal discípulo, com o objetivo de educar o povo da Grécia Antiga.

Para Peters (2003), as experiências iniciais da EAD foram acontecimentos especiais com conteúdos de cunho religioso que tinham muita importância na época dos primórdios do Cristianismo, tendo dentre seus precursores o apóstolo São Paulo ao escrever as suas célebres epístolas no intuito de ensinar as comunidades cristãs da Ásia Menor como viverem adeptas do cristianismo num ambiente desfavorável por perseguições políticas e religiosas.

O apóstolo São Paulo utilizou as tecnologias da escrita e dos meios de transporte para realizar a sua obra missionária sem a necessidade de sempre viajar, substituindo a pregação e o ensino síncrono caracterizado pela presença física e pelo tempo real pelo ensino assíncrono caracterizado pela distância física e pelo fato de a interação não se dar ao mesmo tempo entre emissor e ouvinte, a exemplo de como se dá na EAD mediada pela tecnologia entre o professor *online* e o aluno (PETERS, 2003).

De acordo com Vidal e Maia (2010), no ano de 1856, Charles Toussaint e Gustav Langenscheit fundam a primeira escola de idiomas por correspondência e em 1892, foi realizada a primeira tentativa de formação de docentes para as escolas paroquiais por correspondência mediante um curso ofertado pela Universidade de Chicago.

Em meados do século XIX a industrialização mudou o ambiente tecnológico com a evolução das tecnologias representadas pelos correios e pelas ferrovias. Nessa época surgiram diversas escolas de educação por correspondência na Inglaterra, França, Alemanha, bem como em outras nações europeias. Em países densos como a ex-União

Soviética, a EAD foi utilizada para ofertar educação aos residentes de áreas remotas através da correspondência via rádio (PETERS, 2003).

Nas colônias britânicas, seus habitantes eram impedidos de cursar presencialmente uma universidade tradicional, assim precisavam se preparar sozinhos para os exames externos da Universidade de Londres e faziam então as suas preparações por correspondência através de faculdades que contavam com a tecnologia do transporte marítimo com o objetivo de entregar o material didático a esses alunos.

Portanto, tais processos de ensino e de aprendizagem eram notadamente assíncronos por causa do longo tempo que o material didático levava para chegar aos alunos nas colônias britânicas, como a Índia e a Austrália, por exemplo. Tais ações simbolizam a raiz da EAD na Educação Superior moderna (PETERS, 2003).

Em 1928, conforme Vidal e Maia (2010), a *British Broadcasting Corporation* (BBC), uma emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido criada em 1922, inicia a promoção de cursos para a educação adulta via rádio, viabilizando assim que a tecnologia do rádio começasse a ser usada em diversos países para a transmissão de programas de educação, inclusive, no Brasil. Essa época foi marcada pela inserção de novos métodos no ensino por correspondência, a partir de avanços científicos e tecnológicos influenciados pelos novos meios de comunicação de massa, a exemplo do Código Morse, telefone e televisão.

Segundo Peters (2003), na década de 1970 começou uma nova era na EAD através da utilização adicional tecnológica de dois meios de comunicação de massa, o rádio e a televisão, além do vídeo e das fitas cassetes. Com isso a EAD passou a ser financiada por diversos governos em diferentes países com a criação de universidades autônomas centradas na EAD.

Porém, Neto (2012) aponta que foi em 1962 que ocorreu o maior marco da EAD mundial, com a fundação da *Open University* (universidade aberta) na Inglaterra, que até os dias de hoje é considerada a principal referência em Educação a Distância do mundo. Segundo Vidal e Maia (2010), nesse período a *Open University* contou com a contribuição da BBC para inclusão das tecnologias na EAD, principalmente para a utilização do rádio e da emergente televisão.

Para Neto (2012), a *Open University* como Universidade Aberta de EAD tem por base um padrão de excelência no ensino que favoreceu a superação dos preconceitos contra a EAD e colocou a Educação a Distância em patamar de modalidade de ensino séria e

viável para o aumento do acesso à educação. Segundo o mesmo autor supra mencionado, a concepção da *Open University*, foi seguida por outras instituições de Educação a Distância no mundo, ressaltando-se entre elas a Universidad Nacional de Educación a Distancia da Espanha (UNED) em Madri, a *FearnUniversitat* em Hagen na Alemanha e a *Télé-Université* do Canadá.

De acordo com Vidal e Maia (2010), no que se refere ao Ensino Superior a distância, se salientam países como o Reino Unido, Canadá, Alemanha, Espanha e a Turquia, que tem a sede da maior universidade a distância do planeta. Para esses autores, os modelos apresentados para realização da EAD oscilam quanto ao nível de presencialidade, interatividade, recursos instrucionais, ambiente de ação e espaço de abrangência. Práticas como a da *Open University* do Reino Unido, *Korea National Open University* da Coréia, da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* da Espanha, e da Universidade Aberta de Portugal, além de outras várias, serviram como referência para as iniciativas em EAD que passaram a ser criadas e disponibilizadas por instituições públicas e privadas nos cinco continentes.

Para Romão (2008), é importante salientar que a trajetória da EAD no mundo, foi marcada pelo surgimento e pela propagação dos meios de comunicação, sendo que no Brasil a fundação da Rádio Sociedade no Rio de Janeiro por Roquete Pinto, é consagrada, aqui no país, como o marco que originou a EAD, entre os anos de 1922 e 1945. Segundo Vidal e Maia (2010), a Rádio Sociedade foi depois incorporada pelo Ministério da Educação e Cultura.

Conforme Carneiro (2009), a Rádio Sociedade era uma rádio-escola municipal, que permitia que os alunos tivessem acesso antecipado aos materiais de aula que eram compostos por folhetos e esquemas e havia ainda a utilização paralela da correspondência para o contato com os alunos. Hack (2011) acrescenta que a Rádio Sociedade era operada pelo Departamento de Correios e Telégrafos transmitindo programas de literatura, radiotelegrafia, telefonia, línguas, literatura infantil e outros temas de interesse da comunidade.

De acordo com Romão (2008), a contar desta época, foi estabelecido um planejamento organizado de utilização educacional da rádio difusão no Brasil como forma de aumentar o acesso da população do país à educação.

Segundo Hack (2011), na década de 1970, uma iniciativa movida pela Rádio MEC instituiu o Projeto Minerva com o objetivo de melhorar a Educação Básica no interior do

Brasil procurando suprir as necessidades ocasionadas pela escassez de escolas e de professores no interior do país.

Nesta linha, para Neto (2012), a história da EAD no Brasil apresenta um panorama diversificado que é a marca desta modalidade de ensino em nosso país. O autor cita como exemplos mais significativos da EAD brasileira a oferta de ensino por correspondência do Instituto Universal Brasileiro, por rádio pelo Instituto Monitor e pelo Projeto Minerva, e por televisão pelo Telecurso, além de outros que combinam o uso das videoconferências e da *internet* para o ensino, tais como os programas de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O Instituto Universal Brasileiro (IUB), fundado em 1941 em São Paulo como uma Instituição de Ensino especializada em Educação a Distância, segundo Neto (2012), marcou época na EAD através da sua publicidade divulgada em revistas em quadrinhos populares, com um método apoiado em materiais impressos e *kits* de suporte remetidos por correspondência aos alunos.

Segundo Vidal e Maia (2010), o Instituto Monitor fundado em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro fundado em 1941 são demonstrações das iniciativas pioneiras que até hoje ainda oferecem a EAD atendendo a alunos de todo o Brasil.

De acordo com Carneiro (2009), em 1970, a Fundação Roberto Marinho promoveu o programa de educação supletiva a distância para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Neste mesmo ano o MEC começou a transmissão de cursos em cadeia nacional denominado de Projeto Minerva, fruto de um acordo entre a Fundação Padre Anchieta com a Fundação Padre Landell de Moura para a elaboração de textos e de programas educativos.

Para Vidal e Maia (2010), entre 1972 e 1974, através do I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), a EAD passa a integrar de modo mais direto as políticas públicas governamentais, sendo dignos de destaque como projetos financiados o Saci, o João de Barro e o Lobato, que objetivavam o ensino a distância por meio da televisão para alcançar o público de Ensino Fundamental, tentando-se criar uma rede de EAD.

No II PBDCT, entre 1975 e 1979, ocorreram projetos pontuais na tentativa de manter a ideia da criação de uma rede de EAD a partir de projetos de Desenvolvimento da Teleeducação e de Novas técnicas educacionais para o Ensino Superior baseados na

tecnologia da televisão que mostraram que a EAD poderia ser viável num país continental como o Brasil (VIDAL 1995, apud VIDAL; MAIA, 2010, p. 15).

Em 1978, segundo Carneiro (2009), a Fundação Roberto Marinho em conjunto com a Fundação Padre Anchieta promovem o Telecurso 2º Grau através da teleeducação com transmissão via satélite em canal aberto de TV nacional.

Segundo Rigo (2010), em 1981 a Fundação Roberto Marinho colocou no ar da programação da Rede Globo de televisão o Telecurso 1º Grau que objetivava possibilitar o acesso ao Ensino Fundamental a milhões de brasileiros que ainda não tinham cursado o Ensino Fundamental. Segundo o *site* da Fundação Roberto Marinho (2014), essa instituição fundada em 1977 pelo jornalista Roberto Marinho, já formou milhares de brasileiros através do Telecurso, que corresponde a um programa de TV que apresentava aulas a quem necessitava concluir a escolaridade básica.

No mesmo *site*, é relatado que a partir de 1995 foi elaborada uma nova etapa do Telecurso visando corrigir a defasagem idade-ano de jovens e adultos a partir da 5ª série do Ensino Fundamental até a segunda série do Ensino Médio. Depois, em 2008, o Telecurso passou por um novo ciclo incorporando os avanços e conhecimentos científicos, históricos e culturais dos anos mais recentes. Assim, os conteúdos foram aumentados e novas disciplinas passaram a fazer parte do Telecurso, que atualmente, portanto, transformou-se num método reconhecido pelo MEC e adotado pelas redes públicas de ensino, empresas e outras instituições.

A Fundação Roberto Marinho, segundo o *site*, cria ainda métodos educacionais em redes sociais de aprendizagem colaborativa, usados na Educação Profissional Inicial (qualificação) ou Continuada (formação de professores) e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Logo, conjugando o ensino presencial e a distância, foi gerado o Multicurso, um programa flexível a distintas situações, como o ensino da Matemática nos níveis Fundamental e Médio e a administração de bacias hidrográficas e o Telecurso TEC voltado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Para Oliveira (2009), nas diversas gerações da Educação a Distância houve uma hegemonia do uso do material impresso em sua implementação, sendo depois substituídos pelo áudio e pelo vídeo na década de 1980. De acordo com o mesmo autor, na década de 1990, as redes de satélites, os computadores e a *internet* apresentaram-se como fatores responsáveis pelo grande estímulo ao avanço da EAD, configurando um novo cenário educacional. Nesta mesma linha, para Mercado et al. (2008), a utilização dos recursos da

internet impulsionou a propagação da EAD, uma vez que a *internet* é um instrumento que medeia o ensino e a aprendizagem ampliando os canais de comunicação e de acesso à informação.

Ainda nesta década, aconteceu em 20 de dezembro de 1996, o primeiro reconhecimento legal da validade da EAD como modalidade de educação para o Ensino Superior conforme a LDB, tendo regulamentações de seu Art. 80 que trata da EAD, no ano de 2005 e 2007 (BRASIL, 1996).

Segundo Vidal e Maia (2010), o período pós-LDB foi marcado pela inclusão, além dos recursos pedagógicos já disponibilizados na forma de material impresso, videoaulas, tutoria e professor conteudista, como também pela introdução das TICs com a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) com capacidade de interação síncrona e assíncrona, com o desenvolvimento de métodos de formatação e impressão de material, geração de estrutura técnica e de pessoal de suporte a atividades de multimídia e criação de uma logística para oferecimento da EAD em âmbito nacional.

Para os autores, nesta época ainda foram constituídas as estratégias de ensino para atender remotamente os alunos através de tutorias, foram desenvolvidas novas tecnologias para o lançamento dos primeiros cursos EAD do Ensino Superior do Brasil, tendo como destaque na condição de Instituições de Ensino pioneiras: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Anhembi Morumbi; Pontifícia Universidade Católica de Campinas e o Centro Universitário Carioca.

Vidal e Maia (2010) salientam ainda que no ano de 1998 começa o oferecimento de cursos de pós-graduação *latu sensu* via *internet* expandindo a EAD no País. Com a disponibilização de cursos de graduação e de pós-graduação, as Instituições de Ensino Superior buscam o credenciamento oficial para atuar em EAD, o que move o MEC criar um conjunto de normas como parâmetros de qualidade para implantação de cursos EAD. Para os autores, entre os anos de 1994 a 2009, a história da EAD no Brasil registra avanços rápidos e importantes, compensando o ritmo lento da sua trajetória da metade do século XX em consideração a outros países que também geraram sistemas de EAD.

Essencial ressaltar que nesses 15 anos tratados pelos autores o Brasil conseguiu definir a legislação que rege a EAD como modalidade de ensino, gerou mecanismos para o reconhecimento de Instituições de Ensino que atuam com a EAD, verificou propostas e fez

a emissão da autorização de cursos, motivou o desenvolvimento de pesquisas que contribuíram para a criação de padrões pedagógicos e tecnológicos que conduziram à solidificação da EAD no país (VIDAL; MAIA, 2010).

2.2 O Auge da EAD e as suas Tendências Futuras

Em 08 de junho de 2006 foi instituída pelo Decreto nº 5.800 a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é um programa que se utiliza da EAD para aumentar e interiorizar a disponibilidade de cursos e programas de nível superior (BRASIL, 2006).

O programa da UAB tem como foco a oferta de formação inicial e continuada para professores da Educação Básica da rede pública, que ainda não tenham licenciatura, ou que mesmo tendo-a, necessitam de aperfeiçoamento através da formação continuada. O programa ainda é extensivo aos gestores e aos outros profissionais que atuam em escolas de Educação Básica da rede pública e conta com pólos de apoio, tutores, bibliotecas e laboratórios de informática, biologia, química e física para uso dos professores em formação.

Segundo Vidal e Maia (2010), a UAB não é uma nova Instituição de Ensino para o MEC, mas sim uma organização em rede contemplando as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que na situação, representam as universidades estaduais.

Entende-se a Universidade Aberta do Brasil como programa que representa o auge do reconhecimento governamental à importância e à viabilidade da EAD como modalidade de Ensino Superior, pois a Educação a Distância é a modalidade que atua como principal instrumento propulsor de efetividade deste programa estatal de formação inicial e continuada de professores da educação básica da rede pública.

Para Neto (2012), o surgimento e propagação em escala mundial da informática com os computadores pessoais, seguidos pela *internet*, viabilizaram a geração de programas de EAD oferecidos digitalmente, originando o *e-learning* ou a aprendizagem por via eletrônica.

Assim, estes programas de EAD associados às TICs, tornaram a Educação a Distância um sinônimo de uma modalidade de ensino que se integra e se apropria à utilização das TICs, ou seja, atualmente a EAD está ligada às TICs.

De acordo com Oliveira e Fumes (2008), atualmente os efeitos ocasionados pelas TICs são imprevisíveis, uma vez que são diariamente otimizadas e criadas novas tecnologias, num processo de contínuo avanço requerendo a necessidade permanente de adaptação e de aprendizagem contínua de seus usuários. Para tais autores, a modalidade de Educação a Distância, subsidiada pelo uso das TICs se caracteriza pela flexibilidade e adaptação ao perfil dos alunos do século XXI, implicando em maior autonomia na aprendizagem do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, Mercado et al. (2008) estabelecem que a aprendizagem *online* permite uma abordagem que se foca na aprendizagem centrada no discente favorecendo que este desenvolva competências e habilidades de autonomia e de pensamento crítico. Para eles, a partir dos AVAs, a EAD passou a ter uma relação bem mais dialógica, multidirecional e afetiva, com interações quantitativas e qualitativas mais produtivas. É importante que os AVAs se adéquem sempre aos conteúdos e às atividades planejadas na EAD, contendo as ferramentas que contemplem ao máximo as particularidades desta modalidade de ensino.

Maia e Mattar (2007) salientam que a interação entre o professor, tutor e alunos se dá dentro do AVA tanto a partir de atividades síncronas que requererem que professores e alunos estejam conectados ao mesmo tempo, quanto em atividades assíncronas que não requerem esta conexão simultânea e podem ser realizadas pelos alunos em tempo flexível.

Importa salientar que, segundo os autores, na EAD atual o foco do processo de ensino e aprendizagem é no que o aluno necessita aprender e não mais apenas no desejo do professor, pois, agora este aprendiz pode aprender em qualquer local e não mais apenas tradicionalmente de forma presencial e contínua em um mesmo ambiente. Portanto, hoje o aluno virtual tem a possibilidade de aprender em qualquer área geográfica desde que esta seja assistida pela tecnologia, mesmo em regiões remotas; além disto, ele tem a sua disposição tecnologias que ampliam e permitem a mobilidade do seu espaço de aprendizagem, tais como os microcomputadores portáteis, dentre eles os *notebooks*, *netbooks*, *ultrabooks*, *tablets* e tecnologias de comunicação móvel como *ipods* e *smartphones* por exemplo. Além disso, com a EAD, o perfil do aluno mudou, uma vez que ele precisa ser mais disciplinado, planejado, criativo, pesquisador e autônomo como responsável por sua aprendizagem.

Neste mesmo pensamento, Freire (2008) já apontava a necessidade de respeito à autonomia do aluno, fator este que na EAD é ainda mais necessário dado o perfil desse

aluno, o que, contudo, não significa a ausência da necessidade de interação do professor com o aluno, segundo Maia e Mattar (2007). Estes autores afirmam que o aluno necessita ter a capacidade de estudar em ambientes informatizados de aprendizagem, visto que vivemos numa sociedade dominada pela informação e pelo conhecimento.

Na EAD da era da *internet*, o aluno necessita desenvolver habilidades para trabalhar em grupos virtuais favorecendo o aprendizado para se trabalhar em equipe que é ainda fundamental no mundo do trabalho, onde a cooperação é cada vez mais essencial e mais exigida pelas organizações.

Para Litto (2009), já naquele ano, havia a tendência de a maioria das Instituições de Ensino via EAD adotar o *Moodle* como AVA, seguindo o exemplo de três das grandes instituições de EAD do mundo: *Open University* do Reino Unido, a Universidade Aberta Athabasca do Canadá e a Universidade Aberta de Singapura, o que presencio estar acontecendo atualmente nas Instituições de Ensino com as quais tenho contato profissional e acadêmico.

Maia e Mattar (2007) entendem que o futuro da EAD esteja definido como uma era na qual Instituições de Ensino, docentes e discentes terão cada vez maiores desafios para construir as suas competências juntando diferentes soluções tecnológicas e pedagógicas para o ensino e para o aprendizado do aluno. Os mesmos autores indicavam, ainda em 2007, que o *Second Life* seria a principal ferramenta de interação inserida na EAD num curto espaço de tempo. Essa ferramenta é um ambiente colaborativo virtual com interface 3-D via *web* que permite se montar um avatar, além de se construir, comprar ou vender algo em um ambiente virtual com propriedade intelectual que possui sua moeda própria o “*lindendolar*”.

O *Second Life* (Segunda Vida) é um *software* de simulação que proporciona a vivência de se ter uma segunda vida em um ambiente virtual e tridimensional, bastante similar ao que vivenciamos na nossa vida real, atualmente muito utilizado para entretenimento e criação de redes sociais e comerciais, mas que, segundo Schlemmer (2007), também pode ser empregado na educação.

Para Maia e Mattar (2007), com a adesão do *Second Life* na EAD os *chats* ficariam mais ricos, pois possibilitariam a realização de aulas ao vivo, trazendo lembranças visuais e sonoras dos alunos e de seus colegas de classe, assim como da posição do professor permitindo um melhor aprendizado. Após participar de uma aula no *Second Life*, o aluno se lembra de onde sentou, do visual de seus colegas e do professor, assim como dos sons

ouvidos, *slides* e vídeos assistidos, com tudo isto se associando ao conteúdo estudado, permitindo o aprendizado e a sua reflexão. O *Second Life* é um ambiente adequado para a simulação numa realidade virtual praticamente verídica, onde pode-se, por exemplo, dividir uma turma de estudantes dos cursos de *marketing* em grupos com a meta de lançarem um produto e comercializá-lo, avaliando os resultados desta atividade de modo quase real, tendo o “*lindendolar*” como instrumento de fortalecimento à simulação.

Para os autores supra mencionados, as aulas dos cursos de engenharia, *design*, arquitetura e afins, também podem fazer uso do *Second Life* como ferramenta de ensino, visto que o *Second Life* permite que o entendimento de cada aluno possa ser avaliado pelo artefato por ele gerado num processo de aprendizado pelo desenho projetado, havendo ainda a possibilidade de se explorar objetos em cursos de arqueologia. Entretanto, ainda segundo os autores, existem diversas restrições para uma utilização mais ampla do *Second Life*, tais como a necessidade de se baixar o *software* e alto nível de requisitos de *hardware* para que ele possa rodar, além disto, há um longo aprendizado para se usar esta ferramenta, em especial, para poder elaborar objetos. O *Secondlife.com*, de acordo com Litto (2009), foi produzido em 2003 como um ambiente virtual em três dimensões na *web* e já contava naquele ano de 2009 com quase dois milhões de usuários, que são considerados habitantes dentro deste mundo virtual complexo, sendo que apenas no Reino Unido existem cinquenta mil usuários, com direito a ter o seu avatar, seu representante, seu ícone que vai se comunicar com os demais habitantes desse mundo virtual, além de poderem gerar projetos comerciais com ou sem fins lucrativos ou presentear outros habitantes. Para o autor, a maior novidade apresentada foi o imenso avanço do uso do *Second Life* na Educação a Distância, utilizado atualmente por 100 universidades do mundo em seus cursos superiores, estando 6 delas situadas no Reino Unido, sendo a universidade de Edimburgo na Escócia a maior usuária do *Second Life* para a educação na região, ofertando diversos cursos virtuais e, inclusive, um programa de mestrado, que conta com alunos tanto do Reino Unido, como da Suécia e até mesmo do Sri Lanka.

De acordo com Schlemmer (2007), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) possui uma ilha no *Second Life* (SL), chamada Ilha UNISINOS, que foi a primeira ilha de uma universidade brasileira no SL, na qual foram formados o campus, a biblioteca e o auditório para eventos. A mesma universidade gerou também o primeiro grupo de pesquisa em educação digital ligado ao programa de mestrado em educação, que explana as pesquisas desenvolvidas e implementa espaços para o diálogo e trabalho em

grupos, usados tanto pelos alunos do mestrado em educação, quanto pelos alunos graduandos em pedagogia.

Segundo a autora, empresas, como a *International Business Machines* (IBM), a *Nike* e a *Apple*, estão empregando o *Second Life* para a educação corporativa seus colaboradores e as universidades também estão seguindo este caminho, pois, sobrevoando pelas ilhas do *Second Life*, achamos várias Instituições de Ensino, sobretudo norte-americanas e europeias e também algumas brasileiras.

Entretanto, para Schlemmer (2007), no que se refere aos métodos usados nos cursos livres, observa-se uma determinada transferência para o *Second Life* dos métodos tradicionais, onde se percebem salas de aulas com carteiras enfileiradas, quadro-negro, etc., quando, o que necessitamos é investigar quais as inovações o SL oferece e como podemos refletir em usá-las num modelo inovado, visto que a inovação reside na maneira criativa de usá-la e não apenas no uso da tecnologia, senão estamos apenas tratando de uma novidade, e não de uma inovação. A autora frisa que para se desenvolver um espaço público como uma sala de aula no SL se utilizam basicamente três formas: aluguel de espaço numa ilha, compra de um espaço numa ilha ou compra de uma ilha. Porém, nesta situação, é preciso realizar um planejamento urbano digital virtual que dependerá da necessidade de espaço buscado.

No momento em que o terreno digital virtual foi comprado, segundo ela, pode-se começar a construção usando-se as ferramentas próprias do SL, seja para desenhar os objetos, seja para a programação. Esse espaço pode ser considerado público, aberto para todos os usuários visitarem a ilha ou ser fechado para a um grupo predefinido, uma vez que há viabilidade de gerar grupos e mapear certo espaço de modo que apenas os usuários que participam daquele grupo, no caso, os usuários autorizados, possam visualizar ou usar (SCHLEMMER, 2007). No que tange ao desenvolvimento do conteúdo e das competências, os mesmos devem estar de acordo com o projeto pedagógico de cada curso, uma vez que é nele que estão definidos os espaços a se criar, os métodos e a maneira de mediação a ser usada, afirma Schlemmer. Segundo a autora, para gerar um projeto educacional para simular situações no SL para a aprendizagem dos alunos, o SL tem ferramentas próprias que permitem conceber objetos em 3D e programar ações para eles. Assim, é viável executar simulações e proporcionar situações de aprendizagem que têm por bases a interação, tanto do avatar com os objetos quanto dos avatares entre si. Por exemplo: pode-se simular um ambiente ecologicamente certo de modo que o avatar

interaja com os espaços criados e aprenda com eles; além disso, pode-se desenvolver grupos de pesquisa em educação digital.

Importante destacar, que o avatar é uma espécie de pessoa digital, que o próprio usuário do *Second Life* cria e personaliza, objetivando representá-lo dentro do ambiente de acordo com a sua imaginação, podendo ser ligado à sua identidade real ou a uma identidade alternativa e fictícia conforme seu desejo.

Para Lévy (2001), o conhecimento contemporâneo passa a se dar a partir da simulação e não mais apenas pela teoria, e, atualmente, multiplicam-se instrumentos de conhecimento por simulação que utilizam redes informatizadas, onde a pessoa pode explorar o conhecimento de uma forma mais complexa e profunda.

Assim, entendo que o *Second Life* é um ambiente potencial de aprendizagem e que verdadeiramente se enquadra como um instrumento de alcance do conhecimento coletivo por simulação abordado pelo autor.

2.3 Aspectos Gerais da Formação Docente

A formação docente ocorre formalmente sob duas formas: a formação inicial e a formação continuada. A primeira, normalmente se dá nos cursos de licenciatura ou de magistério, e a segunda, que é à formação posterior à formação inicial do docente, se dá continuamente a partir de programas de capacitação das Instituições de Ensino, bem como de outros espaços de formação e estudo.

Entretanto, a formação docente não se limita apenas à formação inicial e continuada, pois ela é construída no decorrer da vida de cada professor, o que significa que o professor constrói e reconstrói a sua formação de modo cotidiano.

Assim, a formação do professor já começa desde o seu passado como aluno, sofrendo influências de seus antigos docentes. Além disto, a formação pessoal, moral e familiar também contribuem para a formação de cada professor, visto que, segundo Tardif (2010), os fundamentos do ensino são provenientes de saberes sociais.

Santos et al. (2008) endossam este pensamento pois apontam que o professor leva para o exercício da profissão as influências familiares e sociais vividas, portanto, entende-se que estas influências fazem parte da sua formação.

Neste mesmo pensamento Tardif (2010) entende que o professor se forma a partir da união de diferentes fontes de saberes procedentes da sua história de vida, da sua família,

da sua cultura pessoal, da Instituição de Ensino que o formou, dos seus pares, de cursos de capacitação, etc.

Perrenoud (2000) acrescenta que o professor precisa ter competência para administrar a sua própria formação continuada, visto que assim possa ele se manter atualizado e capacitado para desenvolver outras competências essenciais para o exercício da sua profissão.

Para Nóvoa (2004), a formação continuada de professores é essencial a essa profissão e necessita centrar-se em três linhas de investimento que são: na pessoa do professor e na sua experiência; na sua profissão e nos seus saberes; e na escola e em seus propósitos. Logo, para o autor a formação continuada propriamente dita oferecida em Instituições de Ensino necessita considerar em seus programas de formação: a identidade, a autonomia e os saberes dos professores.

As Instituições de Ensino, ao considerar em seus programas de formação a questão da identidade dos professores, estão proporcionando espaço no qual o professorado pode refletir sobre a sua formação e o seu fazer enquanto docentes, uma vez que a identidade dos professores, de acordo com Tardif (2010), necessita estar ligada à história individual de cada um, pois esta é agente de suas atividades, propósitos, logo do desenvolvimento profissional.

Segundo Nóvoa (2007), a identidade docente é um espaço de construção de formas de ser e de estar na profissão, não sendo esta identidade algo que se compre ou um produto que se fabrique de modo padronizado, mas sim algo que se constrói de modo personalizado considerando a subjetividade de cada profissional. Portanto, há a necessidade de se considerar a importância do tempo de vida e de carreira do docente, visto que estes dois tempos colaboram para a construção da identidade docente transformando-o profissionalmente e construindo o saber via a prática, o que Tardif (2010) denomina de saber experiencial.

No que se refere à relação entre a identidade do professor e o ato de ensinar, Nóvoa (2007) define que a forma com que cada professor ensina dependerá diretamente do que ele é enquanto pessoa quando exerce a educação, sendo assim, é impossível existir uma dicotomia entre o eu pessoal e o eu profissional do professor. Portanto, se o professor ensina algo durante vários anos, ele não está simplesmente fazendo algo vago, pois, como afirma Tardif (2010), ele também faz algo de si mesmo, já que a sua identidade carrega

aspectos da sua própria atividade, e uma considerável parcela da sua existência é marcada por sua atuação profissional.

Nóvoa (2004) ainda relaciona a identidade docente à condição do professor de exercer com autonomia a sua docência, ou seja, ter um sentido de ir e vir em seu trabalho, sem estar dependente de padrões, modas ou tradições educativas muitas vezes ultrapassadas.

Da mesma forma, Contreras (1997), define que a autonomia do professor em sala de aula é a relação de qualidade educacional deliberativa. Esta é construída a partir da dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, para transformá-las no centro real da relação de ensino, levando-se em consideração que os alunos entendam o seu propósito e de que o professor entenda as necessidades e as expectativas de seus estudantes. Deste modo, a autonomia oportuniza que a prática docente se desenvolva de modo digno, ou seja, possibilita ao professor avançar ou retroceder, refletir e reavaliar sua docência de acordo com valores educativos necessários à prática docente, portanto, entende-se que a autonomia docente não deva ser inibida, mas sim apoiada.

Contreras (1997) ainda salienta que a autonomia é uma construção permanente de uma prática de relações sociais que permitem que ela se atualize e se configure na mesma troca que constitui a relação entre as pessoas, não sendo a autonomia uma definição das características destas, mas sim o modo como elas se constituem e se relacionam. Entende-se assim que a autonomia docente está diretamente ligada às qualidades das interações sociais do professor e que estas interações lhe permitem entender socialmente as necessidades educativas dos alunos e de livremente trocar conhecimentos com os seus pares, superiores e mesmo com os seus alunos e a comunidade na qual se insere.

Para Contreras (1997) a construção da autonomia está associada ao ato de refletir sobre a prática docente. A reflexão docente, segundo o autor, necessita dar-se através de um diálogo na busca de uma compreensão das circunstâncias e das conseqüências emergidas nos processos educativos para que o professor possa construir e reconstruir a sua autonomia. Isto significa ao professor conduzir a atualização das suas próprias convicções, envolvendo novas maneiras de ser docente em sintonia com os novos contextos, aprendendo sobre suas possibilidades pedagógicas.

Nessa direção, Nóvoa (2004) escreve que o único modo de estar na profissão docente é sendo um professor reflexivo, sob uma perspectiva de permanente inquietação na

busca por melhores caminhos adequados para cada situação da educação. Compreende-se que esta reflexão se dê a partir da constante ponderação do professor sobre tudo o que deu certo ou errado após cada uma das suas aulas, buscando sempre aprimorá-las.

Assim, entende-se que o professor reflexivo está sempre aprendendo e reaprendendo com a sua ponderação e com a sua autonomia, condicionando a mesma aos avanços pedagógicos e ao cotidiano da educação. Para tanto, os professores necessitam de uma formação direcionada ao desenvolvimento crítico e reflexivo sobre as suas práticas de modo a melhorarem continuamente.

Entende-se que somente pensando criticamente na prática de ensino atual e passada pode-se melhorar a prática de ensino futura e que “na formação permanente de professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2008, p. 39).

Ser um professor reflexivo requer a existência da habilidade de reflexão, além de uma atitude de aceite e de conscientização da necessidade de se refletir sobre todas as suas ações. Nesta linha, compreende-se que o professor reflexivo passa a alcançar maior domínio do saber e a ser adepto de uma postura de melhoria contínua em suas aulas, com base em suas reflexões.

De acordo com Tardif (2010), o conceito de saber possui um sentido amplo que abrange os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos professores, ou seja, o que é denominado de saber, de saber fazer e de saber ser.

Gauthier et al. (2013), ao abordarem a formação do professor, evidenciam a necessidade de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino que é composto por distintas dimensões de caráter ideológico, político, normativo e científico, dessa forma estabelecendo os principais saberes inerentes à profissão docente de modo a colaborarem para a melhor realização do seu trabalho e aprimoramento da sua prática. Ainda segundo tais autores, o repertório de conhecimentos próprio ao ensino é concebido de um conjunto de enunciados que exprimem algo relativo à prática do professor em sala de aula, tendo assim, repercussões tanto no desempenho do papel docente, quanto no desempenho do papel discente.

O repertório de conhecimentos próprio ao ensino é fruto ainda de enunciados originários da reflexão racional que os professores realizam sobre as suas próprias práticas e tratam dos saberes práticos que implementam os conhecimentos pedagógicos relativos às formas de controle de classe, inclusive, quanto à dimensão afetiva que envolve a mesma.

Nesta linha de pensamento, novamente se faz importante o fato de o professor precisar ser um profissional reflexivo conforme já salientaram Nóvoa (2004), Contreras (1997) e Freire (2008).

Tendo o repertório de conhecimentos íntima ligação com a prática docente, entende-se haver um elo entre teoria e prática. Assim, como veremos na próxima seção, a teoria e a prática são indissociáveis, portanto, andam sempre juntas na ação docente.

2.4 A Teoria e a Prática na Formação Docente

No que se refere à importância da associação entre teoria e prática na formação docente, Pimenta (1994) afirma que a atividade docente é práxis, assim, a essência da prática do professor é o ensino e aprendizagem. Portanto, depende do seu conhecimento técnico, prático e teórico para assegurar que a aprendizagem se realize ao exercer o ato de ensinar. Para Pimenta (1994), a atividade docente é sistemática e científica, pois é organizada no conhecimento sobre o objeto de ensino representado pelos conteúdos e disciplinas e porque é intencional, ou seja, é deliberada e não um simples fruto do acaso.

A formação teórica do docente, segundo Tardif (2010), está associada à formação prática e requer um preparo de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, além disso, o saber é experiencial, portanto, é fruto de um saber mobilizado, ou seja, posto em prática. Assim, a razão de ser da teoria e da prática e a inseparabilidade de ambas, é a aprendizagem do aluno, que é alcançada a partir do desenvolvimento da teoria associada com a prática de forma organizada e criteriosa.

Para o alcance e prática do saber, torna-se fundamental que o professor se proponha a ser também um pesquisador e que coloque em prática estas pesquisas aprimorando o seu ato de ensinar, pois, segundo Freire (2008, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Assim sendo, para ensinar o professor precisa pesquisar cada vez mais, pois isto lhe permite ampliar continuamente o seu saber e ao mesmo tempo também contribuir para a ampliação do saber coletivo dos alunos e da própria sociedade.

Nesta linha de ampliação do saber, para Josso (2004), o educador precisa entender como o aprendiz aprende, uma vez que inexistente uma referência prévia para o tipo de aprendizagem. Isso significa que não existe uma fórmula de aprendizagem padrão para todos os aprendizes. Além disso, o educador também é um aprendiz, como um aluno que

tem a sua própria identidade, logo, o professor pode estar sempre aprendendo e melhorando a sua forma de ensinar, podendo com isso alcançar melhor aprendizagem dos seus alunos.

Entende-se com isso que, para que a aprendizagem do aluno seja mais efetiva, o professor precisa buscar alcançá-la a partir do planejamento e da organização das suas aulas e se utilizar de métodos que levem em consideração as questões individuais de cada aluno, fato este que pode permitir um ambiente mais propício ao aprendizado do aluno, bem como para a solução de imprevistos.

Neste mesmo olhar se posiciona Zabala (1998) ao definir que aprendizagem se sujeita às características individuais de cada um dos alunos que correspondem na maior parte às experiências, capacidades, ritmos e motivações dos mesmos, o que torna a aprendizagem um processo sempre singular e pessoal. Para isto o autor recomenda que a ênfase pedagógica deva ter o respeito à diversidade dos alunos como eixo central do ensino.

Assim, esta consideração quanto à individualidade de cada aluno e a forma específica do aprendizado subjetivo de cada um, precisa ser levada em consideração pelo professor tanto na modalidade de educação presencial como na modalidade da EAD.

De modo a proporcionar uma melhor aprendizagem, bem como para contemplar as diferentes formas pelas quais os alunos aprendem, o professor pode mesclar diferentes estratégias de ensino, privilegiando um misto de práticas de ensino de forma a contemplar diferentes estilos de aprendizagem. A fim de contribuir com isso, a EAD normalmente faz uso de diferentes instrumentos para a realização da aprendizagem permitindo aos alunos distintas formas de aprendizado a partir de fóruns, *chats*, glossários coletivos, trabalhos em grupo, questionários, estudos de caso, leituras de textos, exercícios, visualização e acompanhamento de *slides* narrados, *e-mails*, videoaulas e webconferências.

No que se refere aos instrumentos de aprendizagem da EAD, as webconferências partem de um misto de recursos envolvendo áudio, imagens, bate-papo via escrita, quadro branco virtual e intensa interação entre o professor *online* e os alunos, e destes entre si, tratando-se de uma ferramenta que pode contemplar as individualidades do aprendizado de cada aluno. Nela ainda pode-se propor e acompanhar exercícios práticos em tempo real.

Outra ferramenta importante na EAD para a contribuição do respeito às individualidades de aprendizado de cada aluno é o *e-mail*, que normalmente é chamado nos AVAs de canal de mensagens, pois por ele cada aluno pode enviar a sua dúvida particular

e de igual modo receber um esclarecimento da mesma de forma personalizada diretamente do professor *online*.

Sendo assim, faz-se necessário o respeito à individualidade dos alunos também em relação à organização dos conteúdos, visto que, segundo Gauthier et al. (2013), cabe ao professor organizar os conteúdos e atividades de aprendizagem, as regras de interação, trazendo com os conteúdos o caráter cultural, bem como seus valores, contemplando a formação integral do aluno. Assim, na EAD isto é considerado a partir de enunciados completos e de fácil compreensão para o foco dos exercícios, assim como a definição clara de prazos de entrega dos trabalhos propostos.

No que se refere ao planejamento necessário ao professor, Gauthier et al. (2013) o definem como uma etapa da realização do trabalho docente que compreende a disposição de um grupo de atividades que buscam definir os objetivos do aprendizado e priorizar e transformar os conteúdos para terem consonância com os próprios objetivos. Esta etapa varia substancialmente de um nível de ensino para o outro, pois, evolui de acordo com o avanço do nível cognitivo do aluno.

Segundo os autores, esse planejamento, a ser realizado pelo professor se caracteriza pela sua delicadeza e flexibilidade e jamais por uma rigidez, na medida em que o planejamento deve permitir que o professor se concentre de modo equilibrado, tanto nos conteúdos, quanto nas necessidades dos alunos. Assim, um bom planejamento precisa permitir uma boa organização dos conteúdos de modo sequencial, estruturado e fundamentado e proporcionar uma flexibilidade para a adequação a imprevistos e às necessidades pedagógicas dos alunos.

Com o avanço das tecnologias impactando-nos cada vez mais, há um aumento ainda maior da necessidade de se planejar e de contemplá-las na ação docente. Nesta linha, Cupani (2011) ressalta que a tecnologia faz parte do mundo contemporâneo de forma notória, implicando que todos sejam movidos a refletirem sobre a presença tecnológica em nossas vidas.

De acordo com Oliveira e Fumes (2008), já naquele ano o efeito ocasionado pelas TICs era imprevisível, uma vez que, diariamente, novos equipamentos eram e são criados e otimizados, num processo contínuo requerendo a necessidade permanente de adaptação e de aprendizagem contínua. Neste contexto, segundo os mesmos autores, a modalidade de Educação a Distância se subsidia pelo uso das TICs caracterizando-se por sua flexibilidade

e adaptação ao perfil dos alunos do século XXI, implicando uma maior autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, torna-se ainda mais imprescindível no cotidiano de cada professor o ato de sempre planejar todas as suas atividades, uma vez que vivemos num mundo instável e com permanente avanço das tecnologias que nele se inserem.

Para Gauthier et al. (2013), o professor é ainda um gestor de classe, cabendo a ele liderar a turma de alunos quanto aos movimentos, ao ritmo, à disciplina e ao tempo de execução das atividades em sala de aula, proporcionando as condições e duração adequadas. Cabe ainda ao docente felicitar os alunos em suas atitudes adequadas e ter flexibilidade e bom senso ao criticar atitudes discentes, utilizando em ambos os casos *feedbacks*.

Para Freire (2008), é essencial que conste na formação de professores a constituição do saber sobre a necessidade de o professor entender o contorno social, econômico, ecológico e geográfico dos alunos, uma vez que as condições reais em que vivem os alunos condicionam as formas como eles entendem o mundo e a capacidade de aprendizado de cada um.

Neste item importa abordar-se a posição de Rios (2008) de que a filosofia da educação deve estar entre as competências do professor, visto que permite que o mesmo possa compreender criticamente a realidade do mundo contemporâneo para, com isso, estabelecer os caminhos para o aprendizado dos seus alunos.

Outro fator importante para o aprendizado é a motivação docente, posto que segundo Gauthier et al. (2013), as atitudes e o entusiasmo do professor influenciam na geração do clima de sala de aula e por consequência no rendimento dos alunos, cabendo ao professor mostrar-se competente para levar cada aluno a sua motivação individual para aprender.

Dentro de uma sala de aula virtual, presencio isso acontecer pela postura de um professor *online*, comprometido e presente, não permitindo que os alunos sintam-se sós, enviando-lhes mensagens periódicas, participando ativamente dos fóruns de discussões e assim como enviando-lhes *feedbacks* precisos, seguros, regulares e oportunos.

Segundo Rios (2008, p. 46), o filósofo da Grécia Antiga “Aristóteles afirmava que a admiração é o primeiro estímulo que o ser humano tem para filosofar”. Portanto, é admirando o que se presencia e vivencia na realidade que se avança na pesquisa pelo entendimento do que nos encanta. Na relação entre o professor e os alunos é a mesma

coisa; logo, cabe ao docente propor meios de experimento e admiração aos alunos pelo objeto de aprendizado, tendendo com isso motivar os mesmos a aprenderem.

Santos (2013) entende que a dialética motiva o desenvolvimento e a formação de uma postura voltada ao diálogo entre professores e alunos como forma de que estes alcancem a aprendizagem.

Assim, como define Freire (2008), a pessoa que está aberta ao mundo e aos outros, participa de uma relação dialógica se assumindo como inquieta frente às necessidades de melhorias de si e do mundo e da sua condição de ser humano inconcluso em constante evolução.

2.5 As Tecnologias da Educação na Formação Docente

As tecnologias da educação ocupam atualmente uma importante posição na profissão docente, sendo imprescindível que na formação docente as mesmas sejam contempladas, ainda mais no mundo cada vez mais globalizado e informatizado em que vivemos.

Perrenoud (2000) acrescenta que a escola deve considerar o que acontece no mundo, posto que as novas tecnologias da informação e da comunicação modificam não somente as nossas formas de comunicação, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar.

De acordo com Pretto e Pinto (2006), com o aumento do uso da *internet* o trabalho corporativo passou a ser remoto e agora é possível trabalhar e estudar nos mais diferentes locais sem sujeição às barreiras geográficas. Isso percebe-se na realidade dos professores, dos tutores e de seus alunos na EAD, onde os primeiros atendem alunos de diferentes cidades e os segundos constituem um corpo discente reunido virtualmente, mas separado fisicamente, pois estudam em diferentes cidades, horários e lugares, desde que estejam com um aparelho móvel em conexão com a *internet*.

Acerca disso, Maia e Mattar (2007) esclarecem que a EAD é uma modalidade de ensino e de aprendizagem onde o professor e os alunos estão separados fisicamente, mas que através do uso de tecnologias se permite que o aprendizado seja tanto no imediato, como em instantes diferentes, beneficiando que a educação chegue a locais isolados.

Kramer et al. (1999) concordam com Pretto e Pinto (2006) ao afirmarem que em face da *internet*, com seu potencial de associação da tecnologia com a telecomunicação, é

possível uma rapidez de comunicação interativa jamais antes vista que faz com que a EAD seja atualmente uma maneira cada vez mais propagada de obtenção de conhecimentos, de atualização e de reciclagem.

Lévy (2000) vislumbra que a evolução da tecnologia converge para a explosão de um ciberespaço que interconecta todas as formas de sinais humanos e não humanos e o espaço cibernético está virando um local imprescindível, um futuro breve de comunicação humana em um planeta encolhido pela globalização.

Entende-se que este ciberespaço é um espaço que dispensa a presença física do ser humano para construir o conhecimento, tal como ocorre com os ambientes de aprendizagens virtuais, geralmente utilizados na EAD, ou seja, em um ambiente onde o conhecimento se dá pela conexão e pela sala de aula virtual e não por salas de aula presenciais.

Neste sentido, Oliveira e Fumes (2008) abordam que o uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na Educação Superior provoca mudanças no modelo de aquisição e difusão do conhecimento, facilitando a troca de informações e modificando gradualmente a relação entre o professor, o aluno e a Instituição de Ensino. Também para os autores, o professor é responsável por incorporar as TICs em todas as modalidades de ensino, ou seja, tanto no ensino presencial, como semipresencial e, principalmente, no ensino a distância.

Esta incorporação das TICs na atividade do professor se dá a partir de uma perspectiva de que a formação docente para o seu uso seja vista como uma atividade inacabada, porque sempre carecerá de renovação e reflexão contínua, uma vez que o avanço das TICs é contínuo e diário.

Perrenoud (2000) concorda com a necessidade da incorporação das TICs na atividade docente, uma vez que ele define que a utilização das novas tecnologias por parte do professor é uma das competências essenciais para o ato de ensinar, Lévy (2001) afirma que na informática não existe identidade estável porque os computadores, distantes de serem os modelos materiais de uma ideia imutável, são redes de interfaces abertas às novas conexões, imprevisíveis, que conseguem mudar completamente o seu significado e a sua utilização. Logo, compreende-se que cabe ao professor o constante acompanhamento e apropriação das evoluções tecnológicas que mudam cotidianamente.

Assim, para Oliveira e Fumes (2008), os cursos de formação, capacitação e atualização de professores precisam criar instrumentos que viabilizem a familiarização

docente com os recursos tecnológicos articulando os saberes e experiências com as novas práticas de ensino e aprendizagem baseadas nos meios tecnológicos da inclusão digital docente.

Nesse contexto de contínuos avanços tecnológicos, emerge cada vez mais a EAD como modalidade de educação com larga conexão e dependência para com as tecnologias, já que elas são recursos vitais para a viabilização da informação e da comunicação na EAD.

Kramer et. al. (1999) esclarecem que, em virtude da *internet*, a EAD é atualmente uma maneira cada vez mais propagada do alcance de conhecimentos, de atualização e de reciclagem, pois a *internet* consegue associar a informática e a telecomunicação permitindo uma rapidez de comunicação interativa jamais antes atingida pela humanidade.

Finalmente, quando se pensa em EAD, deve-se em paralelo pensar na necessidade de qualificação contínua para o uso da tecnologia por professores *online* e alunos, assim, como também para o contínuo investimento na atualização da infraestrutura tecnológica das Instituições de Ensino, principalmente nas que se dedicam a EAD, pois, segundo Lévy (2001, p.101):

Está destinada ao fracasso toda e qualquer análise da informatização que esteja fundada sobre uma pretensa essência dos computadores, ou sobre qualquer núcleo central, invariante e impossível de encontrar, de significação social ou cognitiva.

Assim sendo, segundo o autor, as tecnologias estão e estarão sempre predispostas a permanentes evoluções e por consequência a uma instabilidade gerada por constantes e rápidas mudanças tecnológicas que precisarão sempre ser levadas em consideração em qualquer planejamento, organização ou reflexão, inclusive, na formação inicial e continuada de professores para darem conta das necessidades contemporâneas da educação.

2.6 A Formação de Professores para a EAD

A Educação a Distância, devido ao seu avanço como modalidade educacional, vem se constituindo uma importante necessidade a ser contemplada nos programas de formação inicial e de formação continuada de professores.

De acordo com Mercado et al. (2008), na EAD o papel do professor é igual ao exercido na educação presencial, pois ele permanece responsável pelo conteúdo, planejamento e organização das aulas. O que muda é que na EAD ele conta com a presença cooperativa do tutor para em conjunto conduzirem o curso e com a existência de um espaço *online* chamado de ambiente virtual de aprendizagem para os alunos explorarem o material didático e elucidarem as suas dúvidas diretamente com o tutor.

Para Mercado et al. (2008), o professor na EAD é o especialista que planeja o curso, que cria e assegura a qualidade do material didático usado pelo tutor e os alunos, que será usado de modo síncrono e assíncrono, onde o primeiro ocorre em tempo real, ou seja, com o tutor e os alunos interagindo ao mesmo tempo, como, por exemplo, a interação que ocorre via *chat*, e o segundo em tempo não real como, por exemplo, a interação via *e-mail* ou fórum de discussões. O tutor na EAD é o agente responsável pela interação com os alunos representando essa um processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o tutor guia e acompanha, criando condições para efetivação do uso do material didático construído pelo professor.

O professor, para Seixas e Mendes (2006), é o responsável pela disciplina, autor dos conteúdos planejados e instrutor dos tutores, seus auxiliares no acompanhamento dos alunos. Assim, entende-se, como Mercado et al. (2008) e Seixas e Mendes (2006), que ao professor cabe o papel de responsável pelo planejamento e organização da realização de uma disciplina e ao tutor o papel responsável pela mediação pedagógica e pela facilitação dos processos de ensino e aprendizagem junto aos alunos, sob orientação e supervisão do professor.

Kramer et al. (1999) são mais enfáticos que Mercado et al. (2008), muito embora pensem de forma similar, no que se refere à existência de uma mudança no papel do professor que deixa de ser somente a principal fonte do saber, para também gerir, organizar e gerenciar um ambiente virtual de aprendizagem programado para facilitar a aprendizagem do aluno. Ainda segundo Kramer et al (1999), o tutor seria um orientador de aprendizagem que facilita o processo de ensino e aprendizagem, necessitando ter criatividade para realizar interações com os alunos e destes entre si, assim como desenvolver a mediação pedagógica, o acompanhamento, o monitoramento, a avaliação e a dinamização e orientação das atividades.

Maia e Mattar (2007) entendem que o professor é o autor do material, cria e organiza os conteúdos, planejando a distribuição deles, fazendo com que o aluno tenha

tempo suficiente para executá-los no AVA, cabendo-lhe ainda definir as imagens, fotos, figuras, animações e sons que comporão este ambiente virtual de aprendizagem.

O professor é a peça chave nos projetos de implementação de AVAs, visto que é ele o responsável pela interação com os alunos e pelo acompanhamento do aprendizado dos mesmos. No entanto, Maia e Mattar (2007), aproximam o papel do professor ao do tutor, ao proporem que na EAD, ao invés de se falar de professor, fala do profissional que lidera e orienta, onde o professor passa de orador a tutor, muda de expositor para facilitador e se transforma de avaliador em mediador. Isto significa dizer, segundo os autores, que a diferença entre o papel do professor e do tutor reside somente nas questões de autoria e planejamento dos conteúdos, sendo similares nas demais questões, o que leva ao entendimento de que o tutor também é um tipo de professor.

Deste modo entende-se que o tutor também seja uma espécie de professor, contudo, acrescento que o papel de facilitador necessita estar associado ao papel problematizador do docente no processo de ensino e aprendizagem.. Entretanto, ainda que em algumas Instituições de Ensino, o professor e o tutor desempenhem papéis distintos, entendo como fundamental a existência do trabalho em equipe, uma vez que ambos são importantes ao processo. Assim sendo, para Perrenoud (2000), trabalhar em equipe é uma competência essencial para capacitar todos aqueles que ensinam, em especial, aos professores, posto que o avanço da escola e do ofício docente resulta em um ambiente onde a cooperação profissional se torna uma necessidade constante,

Já Paloff e Pratt (2004) falam de professor *online*, sem fazer menção a uma diferença entre o professor e o tutor, apontando que o professor *online* tem um papel distinto do professor tradicional, pois para os autores, o professor *online* não pode permitir que os alunos se sintam isolados, tendo assim de manter com eles habitual interação. É, portanto, mister que este profissional compreenda as diferenças existentes entre uma aula presencial e uma aula *online*.

A partir da posição de Paloff e Pratt (2004), compreende-se que o professor e o tutor estão juntos numa única função, a de professor *online* com maior necessidade de interação com os alunos na EAD do que se daria na educação presencial, levando em consideração as distinções entre essas duas modalidades de ensino. Para Paloff e Pratt (2004), é incompatível um processo de ensino e aprendizagem na modalidade de ensino a distância que seja igual ao ensino presencial, pois o ensino e aprendizagem *online* são

singulares e diferentes, portanto, requerem o professor *online* como um guia do ambiente virtual de aprendizagem.

Assim, o professor *online* precisa de uma presença *online* mais constante junto aos alunos da EAD de modo a rapidamente esclarecer dúvidas e prestar *feedbacks* buscando continuamente manter reduzida a barreira física que inexistente na modalidade de ensino presencial.

Para Vidal e Maia (2010), vivemos num cenário mutante dentro de uma sociedade tecnológica, onde o professor pode atuar tanto na modalidade de ensino presencial ou na modalidade de EAD, como também pode atuar em contextos híbridos formados por ambas as modalidades, desde que a sua ação docente incorpore uma flexibilidade que viabilize a sua atuação diante das peculiaridades de cada modalidade de ensino. Sob esse olhar, há a possibilidade de que o professor atue dentro de um conceito híbrido composto pelas modalidades de ensino presencial e a distância, o que caracteriza a atuação do professor na modalidade de ensino semipresencial e também em sintonia com o conceito de professor *online* de Paloff e Pratt (2004).

Segundo Maia e Mattar (2007), é possível que o professor presencial se torne também um tutor, desde que aprenda a ensinar em lugares e tempos diferentes dos alunos. Assim, percebe-se que, na visão de Maia e Mattar (2007), existem professores que exercem paralelamente o papel de tutores, indo ao encontro da posição de Paloff e Pratt (2004).

No que se refere especificamente ao papel do tutor, para Mercado et al. (2008), o tutor medeia o conhecimento e modera o AVA, tornando o grupo de alunos unido quando desenvolve uma postura de confiança através da interação eletrônica com os estudantes. O tutor além de necessitar perceber a diversidade de alunos necessita também perceber como eles melhor aprendem tendo uma abordagem do conteúdo diferenciada.

Nessa direção, a abordagem sobre o papel do tutor, segundo Oliveira et al. (2008), é uma das mais importantes a ser estudada, pois a função dele é destacada como decisiva para o sucesso da EAD e para a permanência dos alunos nessa modalidade de ensino, uma vez que ele precisa ter competência para liderar seus alunos, habilidade de motivar e de manter o interesse dos mesmos pelos conteúdos e de comprometer-se com o acompanhamento da aprendizagem de grupos de alunos heterogêneos. Isso não é diferente na educação presencial, no entanto, na EAD a interação entre o tutor e o aluno tende a ser bastante individualizada.

Assim, de acordo com Oliveira et al. (2008), o tutor necessita possuir habilidade gerencial com pessoas, pois lida com alunos de diferentes regiões, que têm experiências, culturas e interesses distintos.

O tutor necessita ter capacidade para coordenar debates e trabalhos em grupos de alunos, problematizar assuntos propostos, mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, prestar-lhes *feedback* das tarefas, e auxiliá-los na recuperação de conteúdos e habilidades que não alcançaram totalmente.

Pensamento similar possuem Maia e Mattar (2007) ao afirmarem que cabe ao tutor liderar os debates dos alunos no AVA, assim como aprimorar o ambiente intelectual, motivando a busca do conhecimento e avaliando o desempenho dos alunos. Entendem Maia e Mattar (2007), inclusive, que cabe ao tutor recepcionar os alunos no AVA, entender as suas expectativas, organizar a turma, fixar regras, divulgar prazos, enviar mensagens e manter a harmonia dentro da comunidade virtual, devendo com isso possuir uma inteligência interpessoal.

O tutor deve também acompanhar o aprendizado dos alunos e administrar o tempo para a execução das atividades, assim, ele necessita se manter em constante interação com os alunos e periodicamente verificar o andamento das atividades propostas para o ensino da turma.

Para Oliveira et al. (2008), o tutor precisa ainda dominar o conteúdo para poder elucidar dúvidas dos alunos, bem como a bibliografia referendada e atividades relativas ao tema. Por seu papel, o tutor precisa executar diariamente o acompanhamento dos trabalhos dos alunos mostrando a sua presença, usando as ferramentas do AVA e, inclusive, deve estar atento às mensagens dos alunos para responder em até 24 horas.

Segundo Seixas e Mendes (2006), a motivação do aluno está diretamente vinculada à qualidade e à agilidade das respostas fornecidas aos seus questionamentos pelos tutores e pelos professores. Para Seixas e Mendes (2006), cabe ao tutor prestar *feedback* rápido ao aluno nas suas dúvidas diretamente, e se preciso, envolver o professor no *feedback*, sendo recomendável para cada grupo de 15 alunos a existência de um tutor.

No que se refere à conduta de avaliação na EAD, para Oliveira et al. (2008), ela necessita ser contínua apontando correções e motivações adequadas ao grupo de alunos no término de cada módulo da disciplina.

Na EAD, de acordo com Maia e Mattar (2007), o tutor exerce múltiplos papéis paralelos e o mais essencial dentre eles é o da prestação de *feedbacks* permanentes aos

alunos, pois, ao passo que numa sala de aula física o *feedback* possa ser automático, na EAD o aluno se sente só, sendo, assim o *feedback* um ponto central para reforçar o aprendizado e o vínculo.

Para Santos (2013), o diálogo entre o professor e o aluno é uma maneira de ambos construírem mutuamente o conhecimento, tendo o diálogo uma função fundamental na aprendizagem na EAD. Pensamento similar acerca do diálogo tem Freire (2008), ao definir que a disponibilidade para o diálogo é uma condição obrigatória para que o professor possa ensinar o aluno.

Santos (2013) entende que é atribuição do professor e do tutor a gestão da comunicação dentro de um AVA, pois são eles que dentro de papéis ativos e interativos, conduzem o aluno à problematização do conhecimento, uma vez que, para a autora, quanto mais acontecerem interações educativas, maior sucesso terá o processo de aprendizado de cada aluno.

Segundo Mercado et al. (2008), é um desafio a formação de um tutor para que atinja os requisitos anteriormente discutidos, acrescidos à responsabilidade frente aos alunos de liderar o trabalho cooperativo, de conviver com fatos diversificados e de apresentar conhecimentos variados. Por isso as instituições de educação *online* devem se preocupar com a formação de seus tutores.

Pode-se interpretar, diante do exposto acima acerca do tutor, que o mesmo constitui-se num docente diferenciado que, além de contemplar o domínio inerente aos conteúdos da disciplina em que atua e das tecnologias pertinentes a EAD, tem um papel chave na relação com os alunos.

Assim, na formação do professor *online*, devem ser levadas em consideração tanto as competências necessárias para a execução do papel de professor, como também de tutor, na medida em que este profissional junta ambos os papéis, conforme Paloff e Pratt (2004) indicam.

2.7 As Principais Ferramentas da EAD

A EAD atualmente depende totalmente das tecnologias para a sua viabilização, não se limitando à necessidade da disposição de computadores adequados e de conexões à *internet*, preferencialmente por banda larga, tanto por parte do aluno como da Instituição de Ensino.

Além disso, a Instituição de Ensino precisa contar com um AVA, servidores sofisticados, além de um quadro funcional composto não apenas por professores *online*, mas também por empregados administrativos, em especial o pessoal da tecnologia da informação (TI), para manterem a plataforma do AVA em funcionamento e prestarem suporte técnico aos professores *online* e aos alunos.

Dentro deste cenário, o AVA conta internamente com ferramentas que servem para o ato pedagógico exercido pelos professores *online* diante dos alunos, possibilitando que estes últimos sejam também agentes no processo de ensino e aprendizagem.

Para Santos (2013), o AVA é a sala de aula virtual da EAD que deve ser constituída como uma ágora digital para que os participantes que nele se reúnem dialoguem para juntos construïrem o conhecimento. A autora faz uma analogia à ágora que nas cidades-Estado da Grécia Antiga eram praças centrais, palcos para a reunião de pensadores, normalmente os filósofos, que usavam da dialética para construïrem um conhecimento.

Um dos mais conhecidos AVAs é o *Moodle*, surgido em 2001, resultante de uma pesquisa do educador e cientista computacional Martin Dougiamas com base em princípios construtivistas e socioconstrutivistas de ensino e aprendizagem voltados para a criação de um conhecimento sistemático e vertical, assim como para a promoção de uma comunidade de diálogo para constituir o conhecimento (SANTOS, 2013).

Segundo Litto (2009), o *Moodle* é um *software* gratuito, que embora de difícil customização às necessidades de cada Instituição de Ensino via EAD e de sua necessidade de suporte continuado, vem sendo usado com sucesso em pelo menos três das principais IES via EAD do mundo: a *Open University* do Reino Unido, a Universidade Aberta Athabasca do Canadá e a Universidade Aberta de Singapura, atendendo centenas de milhares de alunos em cada uma destas instituições.

Num AVA existe uma série de ferramentas que proporcionam a viabilidade pedagógica da EAD, contudo, nesta dissertação serão abordadas apenas as principais ferramentas da EAD.

De acordo com Maia e Mattar (2007), o fórum de discussões é uma ferramenta de interação assíncrona que está entre as mais usadas na EAD, onde a discussão se dá através de um quadro de postagens, que permite que tanto o professor como o tutor, como todos os alunos postem as suas contribuições de modo textual ou via anexação de arquivos, num debate crítico, sobre um determinado assunto proposto pelo professor ou recomendado de modo livre no qual os próprios alunos fazem e respondem perguntas.

Para Maia e Mattar (2007), nesta ferramenta de interação o aluno precisa participar ativamente lendo e analisando as postagens, não se limitando apenas às postagens feitas pelo professor como também as que os demais alunos postam, bem como ainda postar as suas posições e ideias.

No que se refere à periodicidade de acesso dos alunos ao fórum de discussões, estes acessos devem ocorrer mais de uma vez e não apenas na data final para receberem as suas notas de participação, pois, aos alunos também cabem as responsabilidades por construir o conhecimento coletivo na comunidade virtual, contando com a participação do tutor no fórum de discussões como um mediador, dando o equilíbrio às participações dos alunos.

Para Maia e Mattar (2007), outra importante ferramenta de interação, porém, síncrona, é o *chat*, que é um bate-papo de maneira escrita que serve para discussões entre os alunos, ou entre eles e o professor ou tutor.

Santos (2013) tem um posicionamento importante quanto à utilidade das ferramentas da EAD, em especial aquelas que proporcionam o diálogo de modo escrito através de mensagens, *chats* e fóruns: para a autora, estas ferramentas são propulsoras desse diálogo como instrumento para que o professor promova o afeto e o respeito mútuo alcançando a cooperação dos alunos para o aprendizado e para a construção do conhecimento coletivo.

Rigo (2010) salienta que geralmente os ambientes virtuais de aprendizagem possuem uma ferramenta chamada de mensagens que permite a interação virtual associada com as contas de correio eletrônico pertencentes aos alunos para tratar de contatos mais emergenciais ou que requeiram maior privacidade.

Em relação à distribuição das atividades didáticas dentro do AVA, Rigo (2010), propõe como ferramentas para a realização de trabalhos pelos alunos os questionários *online*, as tarefas que permitem a anexação de arquivos e a *Wiki* que facilita a escrita colaborativa entre um grupo de alunos.

Maia e Mattar (2007) apresentam ainda o projeto como uma ferramenta de utilização na EAD, onde o professor propõe um problema decorrente de uma situação verídica ou simulada para que os alunos individualmente ou em grupo apresentem soluções. Assim, os trabalhos em grupo são, na EAD, uma possibilidade real, pois, mesmo afastados fisicamente, estes podem interagir com êxito virtualmente, tanto é que na minha

prática tenho como hábito a criação de fóruns de discussão e *chats* para interação grupal dos alunos para realizarem trabalhos em grupo.

Nesta linha, constato que, na EAD, os AVAs através de ferramentas como os fóruns de discussões e os *chats*, podem mobilizar a interação social e interpessoal entre o professor e os alunos, e entre os próprios alunos, o que vem ao encontro do pensamento de Vygostsky (1984), de que aprendizagem acontece pela interação social entre os indivíduos.

Vidal e Maia (2010) destacam como principais tecnologias para a realização da EAD pelas Instituições de Ensino as seguintes ferramentas:

1. *Internet*: é a principal rede propulsora da viabilização da EAD e geralmente comporta os AVAs;
2. *Vídeoaulas*: trata-se de aulas produzidas de forma pré-formatadas para a reprodução em rede nacional ou para a reprodução em telessalas, e que hoje eu presencio que são muito utilizadas dentro das plataformas de AVAs;
3. *Videoconferências*: são tecnologias que usam sistemas bi e multidirecionais que permitem a interação através de áudio e vídeo, integrando diferentes espaços ao vivo para a realização de aulas e defesas de monografias, dissertações e teses. Atualmente eu vivencio situação similar às mesmas na EAD utilizando o *software Adobe Connect* para a realização de webconferências, que é uma versão mais sofisticada das videoconferências;
4. *Impressos*: servem para a elaboração de uma abordagem conceitual e para a publicação de conteúdos e de atividades para a aprendizagem em livros didáticos especiais para a utilização na EAD. Eu tenho presenciado o uso desses livros didáticos nos cursos superiores ministrados via EAD, mas ressalto que os mesmos, embora próprios para esta modalidade de ensino, também são próprios para o uso na modalidade de ensino presencial sem perderem a essência e a qualidade. É importante destacar que os livros impressos vêm sendo cada vez mais substituídos por *e-books*;
5. *Telefonia Fixa*: é caracterizada pela utilização de sistemas convencionais de telefonia para suporte a diversos alunos da EAD, tais como secretaria, monitoria, tutoria e apoio administrativo e pedagógico. Eu presencio isto na prática da EAD através do suporte telefônico que os alunos desta modalidade recebem para esclarecerem dúvidas técnicas na operação dos AVAs;

6. Telefonia Móvel: em meados do ano de 2008 iniciaram-se as primeiras pesquisas sobre a viabilidade da utilização da EAD em recursos de telefonia celular e em outros aparelhos móveis (VIANNEY, 2008, apud VIDAL; MAIA, 2010, p. 17). Atualmente, eu constato que esta realidade já foi alcançada, pois, vivencio na EAD alunos acessando às aulas em *notebooks, tablets, ipods, smartphones, etc*;
7. TV por satélite: é uma tecnologia que produz e transmite teleaulas ao vivo, com recepção paralela e cobertura em todo o Brasil. Posso citar como exemplo, a TVE na TV aberta e a TV Escola na TV por assinatura, além das TVs de universidades.

Para Hack (2011), a teleconferência é muito usada na EAD e tem suas particularidades quanto a sua produção, pois esta se dá ao vivo em estúdio de TV para a transmissão via satélite com recepção em rede aberta de televisão ou via antena parabólica e que impede um diálogo direto em duas vias.

Em relação à videoconferência como tecnologia para o uso na EAD, Tori (2010) entende que ela nem sempre necessariamente se utiliza de vídeo bidirecional, podendo apresentar apenas o vídeo do apresentador ou mesmo apenas a sua voz.

Para Tori (2010), entretanto, o mais adequado é que a videoconferência se dê na forma bidirecional permitindo com que os alunos se vejam e ouçam, como se estivessem num mesmo local, permitindo um sentimento mútuo de presença de todos os envolvidos se aproximando bem mais da realidade de uma sala de aula física. Entendo que a videoconferência seja um sinônimo de teleaula. Segundo o mesmo autor, tem sido habitual a utilização de videoconferências para a transmissão em tempo real de aulas da EAD em muitos cursos, onde diversos alunos se deslocam para centros de videoconferências próximos das suas residências para assistirem às videoconferências em horários fixos de modo similar às aulas presenciais, havendo ainda quem entenda que esta modalidade de aula seja presencial.

No que se refere ao uso de videoconferências, Tori (2010) alerta que algumas Instituições de Ensino, ao organizarem as mesmas, alocam alunos nas salas de aula de onde as videoconferências são transmitidas a fim de buscarem um ambiente mais natural para que os professores as ministrem; contudo, para o autor, trata-se de um erro na medida em que, a partir disto, os professores tendem a ministrarem as aulas mais focadas nos alunos presentes, deixando os alunos remotos ainda mais distantes. Assim, segundo o autor, o ideal é a colocação de telões com imagens dos alunos remotos de frente para o professor que, logo, poderá interagir mais diretamente e naturalmente com eles.

Outro cuidado que Tori (2010) recomenda é com o som, que quando nítido torna a aula mais envolvente do que a própria qualidade do vídeo quando um som é um ponto fraco, normalmente presente em diversas videoconferências, os microfones direcionais automáticos que seguem a onda sonora capturando melhor a fala, são uma boa alternativa para elidir este problema.

Para o autor, a utilização do sistema de videoconferência ao vivo para o alcance da aprendizagem pelos alunos precisa ainda contar com um sistema de comunicação instantânea, que pode se realizar a partir do uso de tecnologias de comunicação síncrona como baseadas na *internet* e em *webcam*, podendo nesse caso permitir, inclusive, que os alunos participem das videoconferências de suas próprias residências ou locais de trabalho. Este fato eu vivencio como tutor EAD quando ministro webconferências, onde com o uso das tecnologias de comunicação instantânea, interajo com alunos alocados em suas residências, locais de trabalho e de outros locais públicos, sem a necessidade de os mesmos irem até os Polos de Apoio da EAD.

Tori (2010) destaca que uma videoconferência ou teleaula não pode ser confundida com outra tecnologia da EAD chamada de videoaula, onde existe apenas a filmagem de uma aula ou palestra com reprodução pré-gravada para a disponibilização aos alunos como material complementar na EAD e sem a interação síncrona existente na videoconferência.

Hack (2011) ainda apresenta a webconferência como tecnologia de uso habitual na EAD. Segundo o autor, há certas semelhanças desta ferramenta com a videoconferência, uma vez que esta tecnologia viabiliza que o professor e todos os alunos participantes se enxerguem, falem e se ouçam mutuamente.

A diferença principal entre a webconferência e a videoconferência, conforme Hack (2011), reside no fato de que a primeira é transmitida via *web* com seu acesso propenso a qualquer computador de aluno vinculado à *internet*. É aconselhável, porém, que os computadores possuam câmera e microfone para uma melhor interação, contudo, os alunos que não possuem tais recursos, podem mesmo assim interagir com a turma a partir de mensagens de texto na forma de bate-papo.

O mesmo autor salienta, inclusive, que numa sala de webconferência ocorre sempre o papel do gerenciador, normalmente ocupado pelo professor, como responsável por habilitar ou desabilitar o vídeo, o áudio e as mensagens de texto para cada participante, normalmente os alunos. O gerenciador também tem o poder de habilitar múltiplos recursos

da webconferência como quadro branco digital, projeção de documentos, *slides*, vídeos, *sites* e, inclusive, a tela do seu próprio computador para visualização dos alunos.

Lévy (2001), em sua obra aborda a ferramenta do hipertexto como eficaz para a comunicação e para a inteligência coletiva, tanto é que o autor trata a ferramenta também como uma metáfora, pois, segundo o autor, o hipertexto permite que um conhecimento gere outro e que a forma de construção deste seja coletiva e compartilhada entre diversas pessoas.

Na informática, segundo Bueno (2005), o hipertexto é um grupo de informações que pode ser vinculado a um texto ou figura que, ao ser selecionado por um usuário, gera um *link* como resultado desta associação e que foi a principal base para a criação da web, pois permitiu a conexão de uma infinidade de informações a partir de *links*.

Assim sendo, é comum na EAD a utilização de diversos hipertextos como ferramentas dentro dos AVAs que geram *links* de atalhos para o acesso de materiais pelos alunos, em especial a textos e ferramentas como os fóruns e *chats*, fato este que presencio habitualmente em minha prática como tutor EAD.

A ferramenta hipertexto pode ser usada condizendo ao conceito proposto por Lévy (2001), fazendo assim que os *links* interajam na forma de um atalho para a construção do aprendizado coletivo, onde o conhecimento seja construído pela inteligência coletiva dos alunos, fato este que normalmente usamos para expor os trabalhos já realizados em grupos. Através do hipertexto, permite-se que todos os grupos acessem, além do seu próprio trabalho, o trabalho dos grupos, situação esta que a meu ver se enquadra na proposição de Lévy (2001). Portanto, é recorrente na EAD a utilização de diferentes ferramentas para o ensino, havendo relação direta delas com as tecnologias.

3. MÉTODO

De acordo com Santos (2008), atualmente os avanços da ciência e de seus conceitos vêm favorecendo as pesquisas com a substituição de um paradigma dominante baseado em normas para um mundo estável, por um paradigma emergente onde a ciência ficou mais dinâmica e aberta para o conhecimento dentro de um mundo instável. Assim, evidencia-se que atualmente vivemos num planeta sujeito às mudanças constantes e onde a incerteza prevalece sobre a certeza, o que propicia a necessidade e o reconhecimento da importância das pesquisas de forma cotidiana.

Nesta linha de pensamento se situa a presente dissertação, tendo como caminho de pesquisa a abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e como procedimento técnico um estudo de caso.

Segundo Strauss e Corbin (2008), a abordagem qualitativa é toda a forma de pesquisa que estabelece resultados não realizados através de procedimentos estatísticos ou de outras maneiras de quantificação.

No que se refere ao seu objetivo, a pesquisa se classifica como exploratória que, conforme Gil (2010), é um tipo de pesquisa que tem a finalidade de propiciar uma maior familiaridade com o problema de estudo, com o intuito de torná-lo mais claro ou de gerar hipóteses. Assim, este tipo de pesquisa permitirá que se explore como está se dando a formação de professores *online* na instituição em foco.

Já o estudo de caso, segundo Yin (2010), é uma estratégia de pesquisa empírica e abrangente, composta por um método que contempla tudo a partir de uma lógica de planejamento integrando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Sob esse olhar, a opção pelo estudo de caso decorre do interesse do pesquisador em explorar o universo da formação de professores *online* atuantes nas disciplinas ministradas via Educação a Distância no Ensino Superior de uma instituição.

Como ferramenta de coleta de dados foi utilizado um questionário, aplicado aos professores *online* atuantes em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre. O questionário, de acordo com Gil (1999), é uma técnica de pesquisa que contém uma quantidade regular de questionamentos apresentados por escrito aos pesquisados, objetivando o conhecimento de ideias, crenças, sentimentos, desejos, expectativas, experiências vivenciadas, etc.

A opção pelo questionário se deu devido à necessidade e ao escopo desta dissertação, bem como à compreensão de que esta ferramenta facultou que os professores *online* convidados a participarem da pesquisa pudessem respondê-lo no momento em que entenderam como o mais conveniente, vantagem esta sustentada por Gil (1999).

Outro fator que também refletiu na escolha do questionário como ferramenta de coleta de dados, foi o fato de que ele ainda permitiu o seu envio pelo correio eletrônico, pois, o *link* no qual o instrumento era gerado foi enviado via *e-mail*, para os professores *online* convidados a participarem da pesquisa.

Os questionários de pesquisa e os seus respectivos *links* foram produzidos através do processador de textos *online Google Docs* que, de acordo com Maia e Mattar (2007), é um aplicativo gratuito que não requer a sua instalação no computador do usuário, posto que os documentos por ele criados ficam automaticamente salvos nos servidores da *Google*.

3.1 O Contexto e o Público-Alvo da Pesquisa

O contexto da pesquisa deu-se em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária situada na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, onde 20% da carga horária de alguns cursos é ministrada, no formato de disciplinas disponibilizadas aos alunos totalmente ou parcialmente a distância.

A infraestrutura, na instituição em foco, para apoio às atividades na modalidade semipresencial via EAD, conta com um setor de Educação a Distância com uma coordenação e equipe de trabalho. Existe ainda uma Equipe Didático-Pedagógica responsável pela organização das atividades ligadas às questões didático-pedagógicas, em conformidade com os princípios da Instituição de Ensino e com as necessidades dos alunos da EAD.

A Equipe Técnica e de Apoio é quem tem responsabilidade quanto aos recursos tecnológicos usados para suporte à EAD, além do apoio à criação de projetos nesta modalidade de ensino em conformidade com os princípios da Instituição.

Os cursos superiores via EAD são desenvolvidos na modalidade semipresencial nesta Instituição de Ensino e levando em consideração as quatro etapas a seguir:

- ✓ Planejamento: nesta etapa são definidos os objetivos, a organização dos conteúdos e atividade, a maneira de avaliação dos alunos e as responsabilidades das equipes envolvidas;
- ✓ Produção de Materiais: nesta etapa são produzidos os materiais educativos nas formas de mídias adequadas para as necessidades específicas de cada disciplina;
- ✓ Implementação: nesta etapa ocorre a parte prática da implantação, sendo composta pelas aulas, trabalhos, seminários, interações e avaliações;
- ✓ Avaliação: nesta etapa o curso é avaliado se vem alcançando seus objetivos, buscando a melhoria contínua do mesmo a partir de avaliações realizadas sobre as estratégias metodológicas, os planejamentos dos conteúdos, a dinâmica do curso, seus recursos humanos, materiais e tecnológicos, bem como as suas formas de comunicação.

O Modelo Pedagógico para as disciplinas na modalidade EAD nos cursos superiores presenciais é autorizado pelo MEC como modalidade semipresencial, que é regrada pela Portaria do MEC nº. 4.059/2004, que aborda o oferecimento de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial.

Neste contexto, o professor tem a responsabilidade pela disciplina e sobre a sua organização metodológica, além do desenvolvimento do material educacional adequado ao ambiente virtual de aprendizagem, cuja propriedade intelectual será sua, sendo aconselhável que no mínimo um tópico de cada conteúdo tratado pelo professor na disciplina seja apropriado à EAD de forma a explorar recursos multimídia como áudio, som, imagens, simulações, etc.

O professor conta com o apoio de um monitor para as atividades a distância e elaboração do material educacional. Esse monitor é selecionado entre os alunos da instituição a partir de critérios específicos por ela definidos.

O professor pode contar ainda com a Equipe Didático-Pedagógica da EAD, representada pela Assessoria Pedagógica para orientá-lo nas ações de organização metodológica da disciplina, além do andamento das atividades.

Para atuar em disciplinas ofertadas via Educação a Distância, o professor deve se qualificar participando de um curso de Capacitação Docente em EAD disponibilizado pela própria Instituição de Ensino, sendo que a seleção e a capacitação dos monitores é de responsabilidade do setor de EAD.

A avaliação do aluno é realizada sob o peso de 60% para as atividades presenciais que contemplam uma prova e exercícios e de 40% sobre as atividades virtuais, sobre as quais o professor sempre precisa dar um *feedback* ao aluno.

As ações pedagógicas se integram entre si em atividades como: leituras críticas, fóruns de discussão, bate-papo e elaboração de trabalhos individuais e em grupo. As aulas são presenciais e as suas avaliações devem constar no plano de ensino e estarem disponíveis ao aluno no ato da sua matrícula.

Para as atividades a distância, a Instituição de Ensino conta com o *Moodle* como AVA, onde os professores, monitores e alunos interagem entre si e onde semanalmente são postadas as atividades propostas pelo professor para acesso dos alunos, assim como a avaliação e os comentários do professor para cada atividade realizada pelos alunos.

Cada curso superior precisa estipular um encontro semanal síncrono (*chat* ou vídeoconferência) para desenvolvimento ou acompanhamento do conteúdo respeitando o horário alocado para a disciplina. Se for preciso, mais encontros síncronos podem ser agendados, desde que tratem dos mesmos objetivos e que sejam executados dentro do horário da disciplina.

Caso o método necessite de encontros síncronos também em horários alternativos, estes precisam acontecer dentro dos dias letivos e horários previstos, e o aluno deve ser comunicado no ato da sua matrícula, entretanto, a soma final de horas dos encontros não poderá ultrapassar a carga horária semanal prevista para cada disciplina.

Dentro desse contexto estavam inseridos os sujeitos que foram convidados a participarem desta pesquisa os quais correspondem aos professores *online* atuantes em disciplinas ministradas via Educação a Distância nos cursos de graduação da Instituição de Ensino em foco, nos anos de 2011, 2012 e 2013 e que continuavam vinculados à instituição durante o primeiro semestre de 2014, quer seja em disciplinas *online* ou não. Importa que se saliente que o total inicial de sujeitos que integraram o público-alvo para participar da presente pesquisa correspondeu a um número de 43 professores *online*.

3.2 Implementação do Questionário como Instrumento de Pesquisa

O questionário como instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi construído levando em consideração o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos desta dissertação.

Assim sendo, o presente questionário foi elaborado através da composição de 13 questões, sendo 5 questões objetivas, com cunho sociodemográfico, e 8 questões dissertativas, contemplando a abordagem qualitativa delineada para esta dissertação. O questionário foi editado na ferramenta *online Google Docs*, onde todas as perguntas foram programadas para serem obrigatoriamente respondidas de modo que o participante somente pode enviar o questionário respondido após o preenchimento total das questões.

Ainda no que se refere à construção do questionário, esta se deu a partir de um primeiro questionário padrão elaborado e conferido, sendo posteriormente replicado dentro da própria ferramenta *online Google Docs* de modo que viesse a contemplar um *link* de acesso ao questionário *online* para cada participante, ou seja, um *link* diferente para cada 1 dos 43 professores integrantes do público-alvo.

Além disso, cada questionário, ou seja, cada *link* recebeu uma numeração individual que ligou cada questionário ao seu respectivo participante, o que permitiu um controle sobre cada questionário enviado ou recebido, evitando também assim, envios em duplicidade e controlando eventuais respostas duplas que acabaram não ocorrendo.

Para tanto, em paralelo, o pesquisador tinha uma planilha eletrônica de caráter sigiloso, onde constavam todos os números de identificação de cada um dos questionários e dos seus respectivos participantes integrantes do público-alvo, bem como seus nomes completos e os endereços das contas de *e-mails*.

Uma vez constituído cada *link* de acesso individual ao questionário *online*, foi padronizada uma mensagem para ser postada juntamente com o mesmo no corpo de cada *e-mail*, o qual foi enviado ao público-alvo conforme consta na presente dissertação no seu Apêndice 2 - Convite para o Questionário de Pesquisa, e por cautela, os *e-mails* antes do efetivo envio foram primeiramente organizados como rascunhos dentro do *e-mail* pessoal do pesquisador para uma conferência prévia e geral antes dos envios finais que posteriormente foram efetivados.

Os envios dos questionários *online* foram planejados na forma de três chamadas por *e-mail*, sendo a primeira chamada direcionada a todo o público-alvo e, tanto a segunda como a terceira chamadas, foram dirigidas apenas àqueles participantes do público-alvo que ainda não haviam respondido ao instrumento pela respectiva chamada anterior.

Conseqüentemente, assim que findada a conferência geral, realizou-se a primeira chamada às 15 horas da terça-feira do dia 25 de março de 2014, onde foram então individualmente enviados os *e-mails* para cada um dos 43 professores *online* integrantes do

público-alvo. A opção pelo envio individual dos *e-mails* decorreu da necessidade de se evitar a possibilidade de que o mesmo fosse bloqueado pelos *anti-spams* dos *e-mails* dos integrantes do público-alvo.

Logo que foram enviados todos os *e-mails* ao público-alvo, percebeu-se o retorno de 5 mensagens apresentando a condição de não entregues aos seus destinatários, com isto, em seguida conferiu-se novamente os endereços e constatando-se a correção dos mesmos, buscou-se então junta à secretaria da Instituição de Ensino informações adicionais sobre a situação dos professores *online* portadores de tais endereços eletrônicos.

A partir disto, verificou-se que após o recebimento da listagem dos endereços obtidos junto ao Setor de EAD da Instituição de Ensino, 4 professores *online* que pertenciam ao público-alvo passaram a se encontrar na situação de desligados da instituição. Diante disto, por escopo desta dissertação, tais profissionais foram excluídos do público-alvo. Este, então foi reduzido de 43 para 39 professores *online*.

Ocorreu ainda o retorno de outra mensagem apresentando a condição de não entregue ao seu destinatário, envolvendo uma professora *online* que ainda estava ativa na Instituição de Ensino e que, provavelmente, estaria com a sua caixa de mensagens lotada. Ela foi novamente chamada com o envio do convite para outro endereço eletrônico seu, obtido pela professora orientadora desta pesquisa, o qual veio a responder.

Cada resposta recebida foi mantida arquivada na ferramenta *online Google Docs*, e em paralelo também foi arquivada em uma planilha do *software Excel*, servindo posteriormente de base para a análise textual discursiva realizada. Houve ainda o cuidado sempre presente em se realizar um *back-up* junto ao computador pessoal do pesquisador e ao seu *pen drive*.

No mesmo dia da primeira chamada, ou seja, em 25 de março de 2014, já se obteve o retorno de 11 respondentes; enquanto que no dia 26 houve o retorno de 2 respondentes e no dia 28 de março de 2014 houve o retorno de mais 1 respondente, fechando-se o mês de março de 2014 com 14 retornos.

Ainda na primeira chamada, mas durante o mês de abril de 2014, os respondentes realizaram 1 retorno com as respostas no dia 6 e outros 2 retornos com respostas no dia 7, totalizando assim 17 retornos da primeira chamada.

No sábado do dia 12 de abril de 2014, às 23 horas, realizou-se a segunda chamada, a qual durante o mês de abril de 2014 obteve dos respondentes 1 retorno dia 13, 1 retorno

dia 14, 2 retornos no dia 15, e 1 retorno em cada um dos dias 16, 22 e 28 de abril, encerrando-se a segunda chamada com um total de 7 retornos de respostas.

Abriu-se uma terceira chamada no feriado do dia 01 de maio de 2014 às 13 horas, obtendo-se o retorno de apenas mais 1 respondente na noite daquele mesmo dia, após isto aguardou-se até as 23 horas da terça-feira dia 13 de maio de 2014 e não havendo mais retornos, fechou-se a coleta de dados com um total de 25 respondentes e com apenas 14 integrantes do público-alvo como não respondentes a nenhuma das 3 chamadas de convite para esta pesquisa.

Assim, apurou-se que o percentual de participantes como respondentes da pesquisa correspondia a 64,1% do total de professores *online* da Instituição de Ensino, havendo uma abstenção de 35,9% do quadro de professores *online* que não puderam participar. Considerando-se que, segundo Marconi e Lakatos (2003), a média de respostas recebidas através de questionários remetidos por *e-mail* para participantes de um público-alvo atingem em torno de 25% de devolução, constatou-se que se obteve um percentual superior ao definido pelos autores de modo que se pôde encerrar a coleta de dados.

3.3 Organização dos Dados

Diante da abordagem qualitativa de pesquisa, entendeu-se como método de tratamento de dados mais adequado para a interpretação dos resultados, a Análise Textual Discursiva. Esta, segundo Moraes e Galiazzi (2011), é um processo qualitativo e sistemático de criação da interpretação em que novos entendimentos surgem de uma sequência recursiva de três elementos: sua unitarização, categorização e o metatexto, ao qual é mister a interpretação e teorização.

Assim sendo, dentro desse método de análise, nesta pesquisa foram realizadas as seguintes etapas propostas por Moraes e Galiazzi (2011) para uma análise textual discursiva:

A etapa inicial se deu com a organização das informações oriundas dos questionários na condição de *corpus* da pesquisa, pela seleção das partes mais vinculadas, consistentes, pertinentes e representativas dos mesmos. Isso foi realizado através da desmontagem dos textos/respostas, o que permitiu que fossem criadas unidades de análise constituintes dos mesmos através da unitarização dos dados.

Para a segunda etapa ocorreu a categorização das unidades de análise dos dados já trabalhados na unitarização, criando-se a partir do estabelecimento de relações as categorias que reuniram os elementos comuns, considerando fatores como intensidade, frequência, palavras e frases pertinentes.

O primeiro bloco de questões numeradas de 1 a 7 correspondeu às questões de cunho sociodemográfico, pertinentes a qualquer pesquisa, não representando, portanto, uma categoria, e tiveram seus dados caracterizados por gráficos construídos no *software Excel* para apresentarem a caracterização dos sujeitos respondentes.

As categorias analíticas foram estabelecidas, quanto ao professor *online* foram três e classificadas como: Formação Inicial evidenciada pelas respostas da questão 8, Formação Continuada e Gestão Democrática evidenciadas pelas respostas das questões 9 a 11 e Facilidades e Dificuldades do Docente na EAD evidenciadas pelas respostas das questões 12 e 13.

As categorias analíticas foram definidas *a priori* levando-se em consideração o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos da presente pesquisa, exceto a categoria Gestão Democrática que foi definida *a posteriori*, uma vez que emergiu da análise e da interpretação das respostas..

A terceira e última etapa se deu pela realização da teorização e da interpretação das categorizações das unidades de análise dos dados, com base nas respostas dos respondentes da pesquisa, ocasião na qual os respondentes dos questionários de pesquisa foram denominados através da abreviatura R seguida do número de identificação de cada questionário por eles respondido, mantendo-se, assim, idêntica lógica de identificação e de sigilo já utilizadas na implementação do questionário. Logo, o respondente 1 correspondeu a R1, o respondente 2 a R2 e assim por diante. Todos os respondentes foram tratados sem especificação de gênero durante as falas dos mesmos aqui apresentadas.

No que se refere às falas dos respondentes, estas receberam transcrição fiel quando postadas no estilo da fonte de letra *itálico*, contudo, com pequenos ajustes de falhas de digitação ou pela supressão do nome da Instituição de Ensino quando na fala original foi citada pelo respondente, neste caso o pesquisador substituiu o nome da IES pela própria palavra Instituição de Ensino de forma a manter a confidencialidade da mesma, conforme proposto por esta pesquisa desde o seu começo. Além disto, convém ressaltar que as falas receberam o sinal de reticências entre colchetes ao seu final, nas ocasiões em que nem

todas as palavras dos respondentes foram transcritas na íntegra dentro de uma mesma frase interpretada.

Observe-se que a numeração de cada abreviatura R nem sempre foi sequencial, tendo em vista que houve integrantes do público-alvo que não puderam ser contemplados pela pesquisa por não terem respondido a nenhuma das três chamadas realizadas. Sendo assim, para a realização da teorização e da interpretação dos dados, este pesquisador retornou ao uso do referencial teórico para embasar as suas considerações quanto à interpretação sobre os dados obtidos junto aos questionários respondidos, e apresentou os resultados das questões sociodemográficas, que se apresentam no capítulo a seguir.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados que foram descritos, compreendidos e fundamentados à luz das respostas contidas nos questionários desta pesquisa, tendo ainda como suporte a literatura pesquisada.

Com base na impregnação realizada pelo pesquisador sobre os materiais e dados da análise ao longo deste processo de pesquisa, isto lhe permitiu um novo entendimento sobre o fenômeno investigado, o qual será exposto na forma de metatextos.

Os metatextos, segundo Moraes e Galiazzi (2011), representam a concretização de uma análise textual discursiva e são onde as intuições alcançadas são formalizadas no modo de linguagem e em profundidade e detalhes.

O metatexto foi realizado em duas partes, a primeira originou-se das questões do questionário de pesquisa numeradas de 1 a 7 que tinham como intuito permitir a compreensão dos dados sociodemográficos que envolvem os professores *online* da Instituição de Ensino Superior pesquisada.

A segunda parte do metatexto foi elaborada a partir das questões do questionário de pesquisa numeradas de 8 a 13 que tinham o propósito de propiciar o entendimento dos dados específicos que envolvem a realidade dos professores *online* da Instituição de Ensino Superior foco da pesquisa, assim como de alcançar os objetivos específicos da pesquisa numerados de 2 a 4, além de responder ao próprio problema de pesquisa.

4.1 Perfil Sociodemográfico dos Professores *Online* participantes da pesquisa

Na análise e interpretação dos dados sociodemográficos, buscou-se responder ao objetivo específico: caracterizar o perfil profissional e sociodemográfico dos professores *online* que atuam nas disciplinas ministradas via Educação a Distância no Ensino Superior da Instituição em foco nesta pesquisa. Assim, apresentam-se os dados levantados a partir dessas questões e as compreensões emanadas dos mesmos.

Em relação ao sexo dos professores *online* constatou-se que os do sexo masculino correspondiam a um percentual de 48%, logo os professores *online* do sexo feminino apresentaram um percentual de 52%. Embora a diferença percentual não seja grande, as mulheres representaram a maioria dos professores *online* na instituição.

No que se refere à faixa etária dos professores *online*, mais da metade do quadro de professores *online* era formado por profissionais com idades superiores aos 30 anos até os 40 anos, sendo representados por um percentual de 52%, já entre os profissionais de mais de 40 anos até 50 anos de idade o percentual representativo foi de 32%, enquanto os profissionais com idades superiores a 50 anos até 60 anos apresentaram um percentual de 16%.

A relação entre os sexos e as idades dos profissionais do Ensino Superior da Instituição pode ser melhor visualizada na tabela 1 apresentada a seguir.

Tabela 1 - Relação entre a Faixa Etária e os Sexos dos Professores *Online*

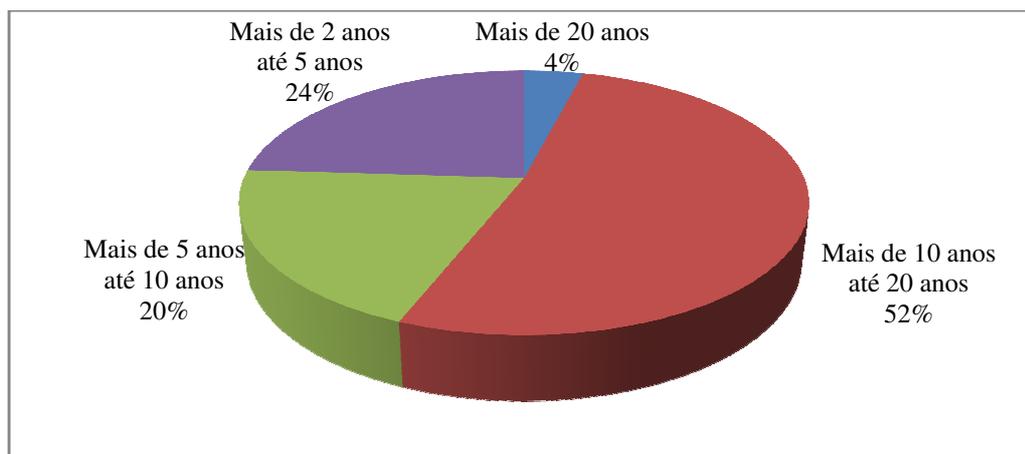
Faixa Etária	Sexos				Percentual por Idades	Total Geral
	Masculino		Feminino			
Idades	Frequência Sexo/Idade	Percentual Sexo/Idade	Frequência Sexo/Idade	Percentual Sexo/Idade		
Mais de 30 até 40 anos	8	66,67%	5	38,46%	52%	13
Mais de 40 até 50 anos	1	8,33%	7	53,84%	32%	8
Mais de 50 até 60 anos	3	25%	1	7,70%	16%	4
Total Sexo/Idade	12	100%	13	100%		
Percentual por Sexo	48%		52%		100%	25

Fonte: Autoria própria, 2014.

Em relação ao tempo de experiência dos professores *online* como docentes no Ensino Superior, observou-se que mais da metade dos professores *online* possuem mais de 10 anos até 20 anos de experiência, com um percentual de 52%, já o percentual de professores com mais de 20 anos de experiência correspondeu a 4%, denotando que 56% dos docentes tinham atuação superior a 10 anos no Ensino Superior.

O percentual de professores *online* com mais de 2 anos até 5 anos de experiência correspondeu a 24%, e o percentual de docentes com mais de 5 anos até 10 anos de experiência foi de 20%. Tais dados podem ser melhor visualizados no gráfico 1 a seguir.

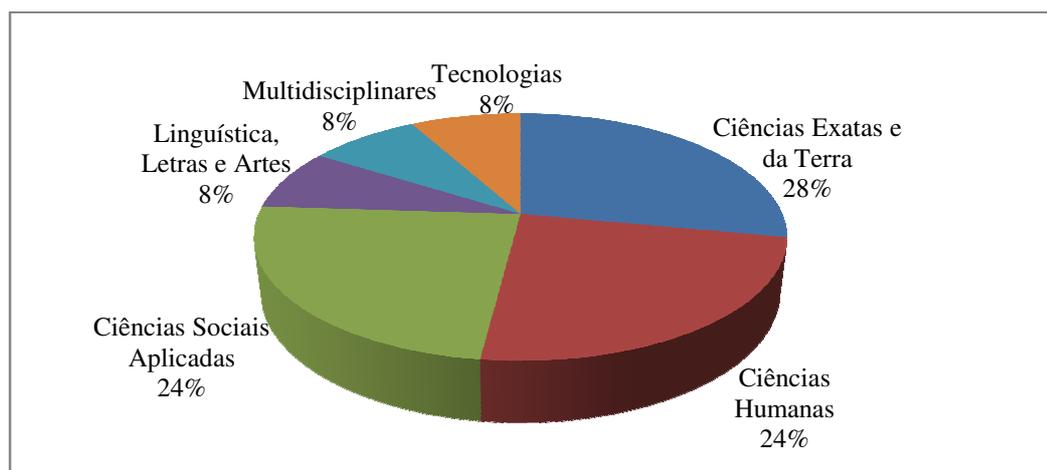
Gráfico 1 - Tempo de Experiência Docente dos Professores *Online* no Ensino Superior



Fonte: Autoria própria, 2014.

No que tange à área de atuação docente dos professores *online*, o maior percentual correspondeu à área de Ciências Exatas e da Terra, com um percentual de 28%, nas áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas o percentual foi de 24% em cada uma. Já as áreas de Tecnologias, Multidisciplinares, Linguísticas, Letras e Artes apresentaram um percentual de 8% cada uma, como pode ser observado no gráfico 2 em seguida.

Gráfico 2 - Áreas de Atuação Docente dos Professores *Online* no Ensino Superior

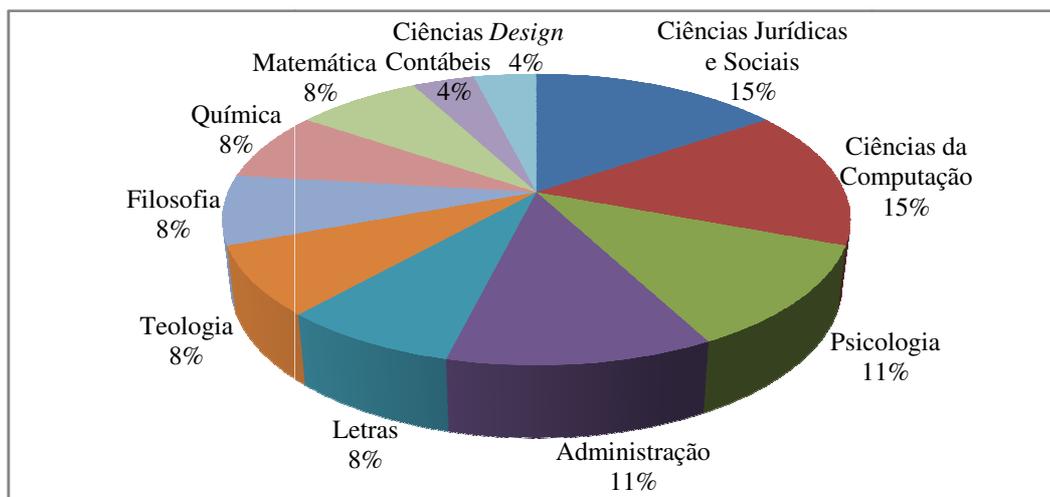


Fonte: Autoria própria, 2014.

No que se refere à graduação dos professores *online*, o maior percentual correspondeu às formações em Ciências Jurídicas e Sociais e em Ciências da Computação,

com um percentual de 15% em cada uma dessas áreas. Os professores *online* graduados em Psicologia e em Administração ocuparam a segunda colocação apresentando um percentual de 11% cada. As áreas de Letras, Teologia, Filosofia, Química e Matemática apresentaram cada uma o percentual de 8%. Por fim, as áreas de Ciências Contábeis e *Design* se apresentaram com um percentual de 4%, indicando serem as áreas com menores números de professores *online*. Tais dados podem ser melhor visualizados no gráfico 3 que segue.

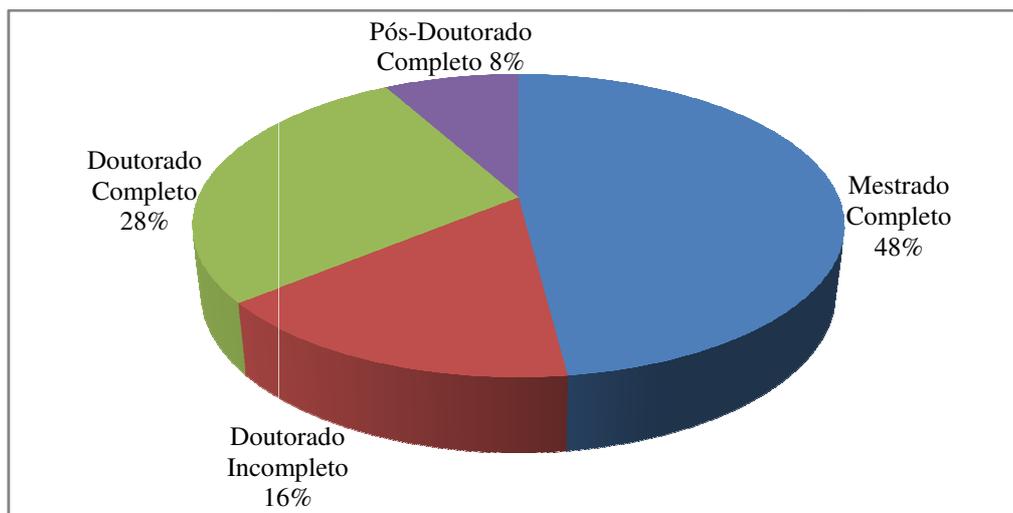
Gráfico 3 - Graduação dos Professores *Online* no Ensino Superior



Fonte: Autoria própria, 2014.

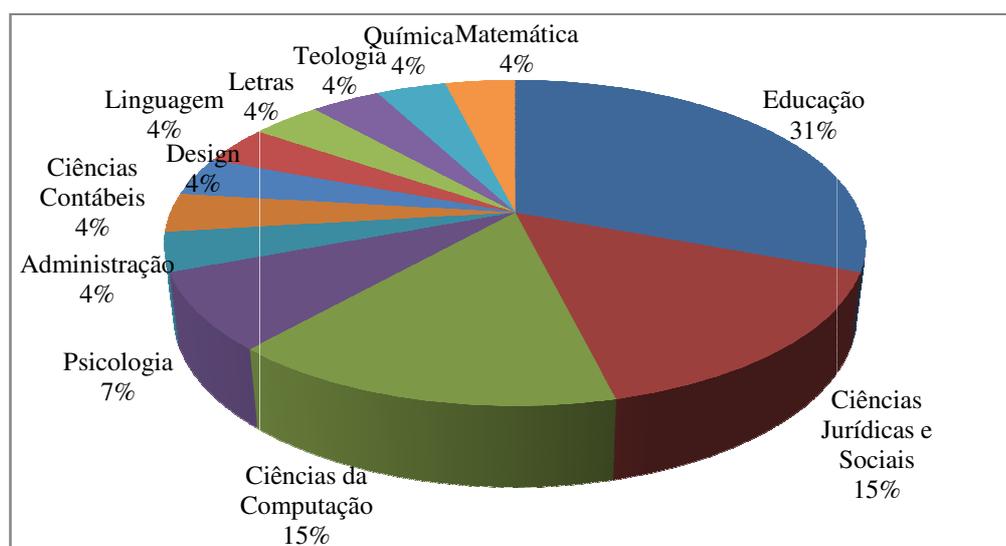
Em se tratando de Pós-Graduação já cursada pelos professores *online* verificou-se que os professores portadores do título de Mestre prevaleceram apresentando um percentual de 48%, o percentual de professores portadores do título de Doutor foi de 28% e os com Pós-Doutorado tiveram um percentual de 8%; o percentual restante, ou seja, 16% correspondeu a professores Doutorandos. Observou-se aqui a inexistência de professores *online* apenas com Especialização ou apenas com Graduação.

A ausência de professores com somente Especialização ou Graduação, bem como a presença da condição de professores Doutorandos evidenciou que o corpo docente vem se qualificando, representando assim a qualificação do docente atuante na EAD da instituição em foco. Tais dados podem ser observados no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 - Nível de Pós-Graduação dos Professores *Online* no Ensino Superior

Fonte: Autoria própria, 2014.

Com relação à Área de Pós-Graduação dos professores *online* no Ensino Superior da instituição em foco, apurou-se que o maior percentual dos professores *online* realizaram a Pós-Graduação na área da Educação, com um percentual de 31%, seguida pelas áreas de Ciências Jurídicas e Sociais e de Ciências da Computação, com um percentual de 15% cada uma. A área de Pós-Graduação em Psicologia apareceu como terceira, com um percentual de 7%. As demais áreas apresentaram um percentual de 4% cada uma. O gráfico 5 apresenta esses percentuais de acordo com cada área como segue.

Gráfico 5 - Área de Pós-Graduação dos Professores *Online* no Ensino Superior

Fonte: Autoria própria, 2014.

4.2 Formação Inicial

Em se tratando da categoria analítica classificada como Formação Inicial, a questão de número 8 do questionário de pesquisa indagou junto aos professores *online* se na formação inicial dos mesmos houve alguma preparação para o exercício docente de disciplinas a distância.

As respostas dos professores *online* evidenciaram que não houve nenhuma preparação nas suas formações iniciais, pois, dos 25 respondentes, apenas o R41 respondeu que teve formação, mas com *Apenas uma disciplina de Educação a Distância*. A palavra “apenas” citada pelo respondente apresenta em suas entrelinhas a ideia de que o mesmo entendia como que se devesse haver mais disciplinas focadas na Educação a Distância. O respondente R42 também disse não ter sido preparado na sua formação inicial para a docência na EAD, mas ressaltou ter havido esta preparação somente em seu mestrado ao se posicionar que *Não. Só no mestrado*.

Neste sentido, Belloni (2008) destaca que as experiências na Educação a Distância oportunizaram o avanço de novas formas de ensinar usando as tecnologias da informação e da comunicação que são instrumentos presentes no cotidiano da maior parte da sociedade contemporânea, devendo, assim, estar integrados em todos os níveis educacionais, inclusive, na formação inicial de professores.

Os respondentes R7, R9, R14, R15, R29, R32, R33 e R39, que afirmaram não terem tido tal formação e/ou preparo, acrescentando como motivo para esta ausência de preparo para o exercício da docência na Educação a Distância o fato desta modalidade não existir na época da formação inicial deles como modalidade de ensino. O respondente R37 apontou como causa dessa ausência de preparação o fato de ter se graduado num bacharelado, enquanto o respondente R37 trouxe como motivo o fato de que na sua graduação ele próprio, na época, não tinha ainda interesse em um dia ser docente.

Assim, compreendeu-se ter realmente havido uma preponderância para a ausência de um efetivo preparo na formação inicial dos professores *online* para exercerem a docência a distância.

Embora a EAD possua uma história de existência, pois, segundo Rigo (2010), já existiam referências à EAD como modalidade de ensino em 1728, pelos cursos semanais de taquigrafia produzidos pelo americano Cauleb Phillips, em Boston, nos Estados Unidos, que eram remetidos aos alunos por intermédio dos correios e no Brasil desde 1941 pela

fundação do Instituto Universal Brasileiro com seus cursos a distância via correios, compreendeu-se que em suas respostas os professores *online* se referiram a inexistência da EAD na época de suas formações iniciais, apenas através do uso de tecnologias contemporâneas, como o computador e a *internet*, por exemplo.

4.3 Formação Continuada e Gestão Democrática

A categoria analítica classificada como Formação Continuada e Gestão Democrática se fez presente na interpretação das perguntas do questionário de pesquisa de números 9, 10 e 11, procurando-se entender como se deu a formação continuada do professor *online* e como foi a forma de ingresso desse professor na Instituição de Ensino pesquisada.

Na questão de número 9 do questionário de pesquisa, os respondentes foram convidados a explicarem a forma como ocorreu o ingresso deles como professores *online*.

Nesta questão os respondentes R28, R33, R34, R41 e R43 afirmaram que começaram a ministrar aulas na EAD através de convites das coordenações de cursos e os respondentes R1 e R38 afirmaram que o ingresso para ministrarem disciplinas via EAD se deu via distribuição de carga horária pela coordenação do curso no qual atuavam.

Os demais respondentes detalharam como ocorreu o ingresso deles na EAD. O respondente R22 informou que seu ingresso na EAD se deu através de distribuição padrão feita pela Instituição de Ensino, mas destacou que somou-se a isto a sua curiosidade pessoal e profissional com relação à EAD como prática de ensino. Essa curiosidade pode indicar que havia boa aceitação e simpatia do docente à EAD como modalidade de ensino, percepção esta endossada pela resposta do respondente R2, que disse que seu ingresso *Foi convite para ministrar e gostei bastante*.

Ainda quanto à curiosidade pessoal e profissional trazida pelo respondente R22 como um acréscimo à sua motivação em ingressar na EAD, tal curiosidade vem ao encontro das palavras de Freire (2008), ao mencionar que o exercício da curiosidade é que move e inquieta o professor inserindo-o na busca para poder aprender e ensinar cada vez mais.

Nesta mesma linha, se destacou a resposta do respondente R29 ao ter relatado que *Eu já ministrava a disciplina presencialmente e sempre quis experimentar o EAD; quando surgiu a vaga por demissão da professora, eu assumi uma turma. Fui muito incentivada*

por uma professora de outro curso que já ministrava uma disciplina EAD. Compreendeu-se aqui que a EAD, para esta docente, teve poder de atração, proporcionando-lhe prazer profissional.

Numa postura similar de encantamento, carreira e de realização profissional que a EAD pode proporcionar a um docente, tais questões encontraram amparo nas palavras do respondente R37 que diz:

A partir da realização de um curso de formação docente oferecida pela universidade, fui convidada pelo meu coordenador de curso a ministrar uma disciplina do curso durante a licença maternidade da professora titular da disciplina (Inteligência Artificial I). Em paralelo com isso, fui convidada a ajudar na equipe de EAD da (Nome da Instituição de Ensino) Virtual que estava se consolidando. Tive então oportunidade de aprofundar meus estudos na área de EAD e iniciar a pesquisar sobre aspectos metodológicos e sobre formação de professores para EAD.

Isso evidenciou que parte dos estímulos dados ao exercício em EAD também decorreram da própria Instituição de Ensino pesquisada, conforme citou o respondente R15 quanto ao seu ingresso na EAD, dizendo que: *Foi por estimulação da Instituição, ao disponibilizar os cursos de habilitação, fiz, me credenciei e passei a atuar nesta modalidade desde o primeiro semestre que a Instituição a adotou.*

A partir destas falas percebeu-se que a Instituição de Ensino em foco reconhece a EAD como uma eficaz modalidade de ensino na educação semipresencial, pois existe uma constante formação continuada patrocinada por ela para a formação de seus professores *online*.

A participação dos professores na formação continuada realizando um curso preparatório em EAD para se habilitarem a ministrarem disciplinas a distância apareceu como um dos principais requisitos para o recebimento de convites para o ingresso do professor na modalidade de educação semipresencial da Instituição de Ensino, conforme se evidenciou pelos relatos dos respondentes R14, R32, R35, R36 e R42.

A compreensão de que a preparação em EAD é um dos requisitos para o ingresso como professor *online* na Instituição de Ensino encontrou ainda reforço na verificação da resposta do respondente R7 que, ao acrescentar que o curso teve a duração de 60 horas, explicou que houve um convite prévio da coordenação para a sua participação no referido curso preparatório em EAD, para que posteriormente a ele, fosse possível assumir a condição de professor *online* de uma disciplina planejada para o semestre seguinte.

A experiência em EAD fora da Instituição de Ensino também influenciou na seleção dos docentes para professores *online* da instituição, na medida em que, segundo os respondentes R6 e R18, as suas experiências em cursos de EAD em outras IES contribuíram para as suas contratações. Neste sentido, o respondente R6 ainda ressaltou que, mesmo assim, há a necessidade de participação no curso de formação em EAD fornecido pela própria instituição contratante.

A Instituição de Ensino também se apresentou como uma instituição com uma gestão democrática e aberta às sugestões docentes no que se refere à modalidade semipresencial de acordo com algumas respostas, como, por exemplo, a do respondente R30 que citou *Fiz o curso de formação em EAD e após sugeri adaptar duas disciplinas presenciais para o EAD e tem dado bastante certo*. Percebeu-se novamente que há docentes satisfeitos com a condição de professores *online* e com os rumos que a educação semipresencial vem seguindo na instituição.

Este ambiente de gestão democrática na Instituição de Ensino favorece que professor possa exercer o seu trabalho com maior iniciativa e autonomia de modo que se consiga permitir que o professor produza a sua profissionalidade proposta por Libâneo (2004).

Compreendeu-se, ainda, que estava sendo permitido na Instituição de Ensino o exercício dos principais papéis básicos do professor, que, segundo Libâneo (2004), correspondem a sua participação efetiva na gestão e organização da escola, colaborando nas decisões de caráter organizativo, administrativo e didático-pedagógico.

Neste pensamento, o respondente R32 também apresentou um relato voltado ao requisito da necessidade de participação do professor *online* em um curso preparatório em EAD, e, sobretudo, à abertura da Instituição de Ensino à participação do docente nas decisões da educação semipresencial ao ter dito que:

Eu já trabalhava na Instituição de Ensino com disciplinas presenciais. A coordenadora do curso me perguntou se eu achava que a disciplina de Fundamentos de Inglês (que é o Inglês Instrumental, apenas para leitura) poderia ser ensinada a distância. No mesmo momento, disse que "sim, com certeza", pois tinha todas as características para se encaixar como EAD. Então, me convidaram para fazer o curso de formação de professores para ensinar em EAD e, logo, comecei a ministrar uma turma em EAD aos sábados pela manhã.

As respostas dos respondentes R30 e R32 ainda vêm ao encontro das palavras de Libâneo (2004), que define que apenas quando os professores manifestam suas essenciais contribuições propondo ideias referentes ao trabalho pedagógico mais efetivo que a escola

realiza com suas classes, é que se poderá afirmar que na escola há autonomia, gerada por uma gestão participativa, visto que assim o professor pode se responsabilizar e controlar o seu trabalho de modo reconhecido.

No que se refere ao bom funcionamento da educação semipresencial na Instituição de Ensino, o respondente R9 se posicionou definindo que *havia uma disciplina, com muita leitura, que deveria ser oferecida em horário alternativo. A EAD resolveu a situação.*

O respondente R19 afirmou que o seu ingresso na EAD se deu pela saída de outro professor e o respondente R39 apenas citou que seu ingresso na EAD foi por designação da coordenação de curso.

A questão de número 10 questionou aos respondentes se era oferecida pela Instituição de Ensino uma formação continuada relacionada com a atuação deles na EAD e se positivo, como ela acontecia.

Neste item dos 25 respondentes, 2 afirmaram não ocorrerem formações continuadas em EAD propostas pela Instituição de Ensino para os professores *online*. Entendeu-se que talvez os 2 professores em questão, pensaram em uma formação continuada em EAD especificamente voltada para as suas disciplinas e/ou áreas de atuação, no entanto, isso não se mostrou claro em suas respostas. Já o respondente R20 relatou: *Que eu tenha conhecimento não há*, enquanto isto o respondente R39, ao se manifestar, afirmou que *Há apenas uma formação inicial, mas ela é paga e possui um valor muito alto, que deveria ser custeado pela instituição. Não há formação continuada, apenas o acompanhamento pelos funcionários do setor.*

Contradizendo essas posições, o respondente R33 se posicionou afirmando: *Sim. Todo semestre são oferecidos cursos de extensão para aprimoramento do EAD, os professores podem fazê-lo gratuitamente.*

Dois respondentes apenas afirmaram que há formação continuada, não entrando em detalhes, enquanto o respondente R38 acrescentou que estas atividades contemplam a capacitação para o uso do AVA *Moodle*. O respondente R34 afirmou que ocorrem oficinas periódicas de capacitação, tendo sua informação complementada pelo respondente R43 que trouxe a informação de que as oficinas são semestrais.

Segundo os respondentes R18 e R30, as capacitações são programadas de forma modular para os docentes iniciantes, abordando o uso básico do AVA *Moodle*, e depois, havia outras capacitações programadas para aprofundarem o uso dos recursos mais avançados deste mesmo AVA.

As capacitações seriam no modelo semipresencial, mesclando momentos de formação presencial com a formação a distância, de acordo com o respondente R28, que teve a sua resposta endossada pelo respondente R14, que ainda acrescentou que após a capacitação inicial ocorrem outras capacitações para atualizações, contudo, apenas no formato a distância. O respondente R1 complementou que essas capacitações ocorrem em dois módulos com 60 horas de duração e o respondente R9 se manifestou dizendo que essas capacitações ensinam a navegação nos ambientes Teleduc e posteriormente *Moodle*.

De acordo com o respondente R7, ocorrem capacitações de curta duração eventualmente nos períodos de recessos dos trabalhos com alunos e em todos os semestres com duração de 60 horas. O respondente R42 traduziu que essas 60 horas ocorrem na capacitação inicial de professores *online* e que as capacitações de curta duração se destinam para cada atualização do AVA.

Para o respondente R35, a formação continuada ocorre apenas nos recessos dos trabalhos com alunos e não seria muito profunda. A esse respeito, o respondente R15 se expressou: *Sim. Em todos os semestres são oferecidos cursos de formação continuada nesta área do EAD. São cursos de 20 horas nos períodos de julho e janeiro, em que não há aulas.*

Entretanto, parece que alguns docentes indiciam apenas terem participado das capacitações de curta duração, desconhecendo as capacitações de longa duração citadas por vários respondentes.

O respondente R6 apresentou sua posição no que se refere à formação continuada dentro do período de recesso dos trabalhos com alunos e ao formato da capacitação dizendo que:

Sim me ofereceram um curso de duas etapas (dois semestres) na Instituição de Ensino de Moodle. Iniciei o curso de Moodle só com a formação anterior que tinha e depois fiz o curso na Instituição de Ensino. A primeira etapa foi mais produtiva que a segunda etapa. Considero que a data de fim do ano não é apropriada para o curso, quase todos os professores iam deixando pois não podiam participar das atividades solicitadas ou a participação foi mínima. Os dias dos chats do curso tinham pouca participação e o dia da videoconferência não funcionou bem. Os demais instrumentos foram bons e o curso traz elementos que ajudam para o processo educativo do EAD. A professora TAL é excelente.

Parece que o respondente acima apresentou satisfação com a qualidade da formação continuada, quanto aos instrumentos apresentados e quanto ao desempenho dos professores

responsáveis pela formação, mas retratou uma reflexão sobre os resultados quanto ao aproveitamento da formação em tal período do ano, que tende a ser menor.

O respondente R19 apresentou a sua percepção sobre a formação continuada relatando que: *É oferecida formação instrumental (como operar o sistema), porém não existe formação sobre métodos e técnicas para EAD. Ao longo do semestre a instituição oferece um acompanhamento e dá sugestões de melhorias de algumas práticas no EAD.*

Assim, para o respondente R19, poderia ser acrescentado na formação continuada um foco também para as técnicas e métodos de ensino para a EAD, o que, contudo, foi contradito pelo relato do respondente R41 que assim se expressou: *Sim, há cursos periódicos de preparação e atualização para instrumentalização do AVA e da metodologia de EAD.*

O respondente R32 demonstrou a sua satisfação com a formação continuada ao enunciar que:

Sim, fiz curso de formação de professores de 60h. Muito bom. Poucos encontros presenciais e vários a distância. Lemos textos teóricos sobre as leis que regem o EAD e aprendemos sobre as ferramentas de uso do Moodle, que é o sistema usado na Instituição de Ensino.

O respondente R22 também falou sobre o período de sua formação continuada: *Sim, acontece em dois momentos durante o ano. Um curso de 40 horas, onde se constrói a disciplina e as atividades que serão propostas. Igualmente são oferecidas informações dos diferentes recursos que o sistema em EAD permite trabalhar.*

Situação distinta também foi vivenciada pelo respondente R29 ao ter exposto que: *Sim. Porém de forma individualizada, há encontros obrigatórios de avaliação da disciplina. Os responsáveis pela EAD colocam-se sempre à disposição para auxiliar e repensar o ensino ministrado.* Neste item, ainda compreendeu-se haver um espaço democrático da Instituição de Ensino para a discussão e implementação de melhorias contínuas nas políticas educacionais da EAD.

O respondente R37 encerrou a discussão sobre a disponibilização da educação continuada pela Instituição de Ensino escrevendo que: *sim, existem cursos. Quando realizei eram dois cursos de 20h presenciais tendo o TeleEduc como plataforma. Quando atuei como docente no curso de formação, era um curso de 60h semipresencial. Atualmente, voltamos ao formato de cursos mais curtos.*

Compreendeu-se pela resposta do respondente R37, o qual se posicionou, inclusive, como ex-docente do curso de formação de professores *online*, que a formação continuada propiciada pela Instituição de Ensino para professores *online* passou por diferentes estágios e formatos, o que traduziu as razões da ocorrência de algumas distinções na forma com que a mesma foi exposta por alguns respondentes.

Entendeu-se, assim, que os respondentes apresentaram as suas respostas de acordo com o modelo de formação continuada em EAD vigente na época em que realizaram suas capacitações e que as diferenças apresentadas decorreram somente das melhorias que foram sendo implementadas pela Instituição de Ensino nos seus programas de educação continuada de docentes para a EAD.

Partindo-se para analisar a questão 11 que teve como pergunta: “Você realizou cursos relacionados com sua área de atuação na EAD fora da formação oferecida por sua instituição nos últimos 3 anos? Se sim, quais?”, começou-se verificando que as respostas dos respondentes R14, R18, R19, R20, R28, R29, R30, R32, R38 e R43, se restringiram ao não. O respondente R9, porém, relatou não ter feito cursos voltados a EAD fora da Instituição de Ensino por não ter constatado esta necessidade, o que demonstrou que a formação continuada oferecida pela Instituição vem suprimindo as necessidades do respondente. Já o respondente R42, também afirmou não ter feito cursos voltados à EAD externamente, mas acrescentou que havia participado de palestras sobre a sua área de docência.

Por sua vez, o respondente R39 explicou ter feito tais cursos, mas apenas fora da Instituição de Ensino, pois segundo ele: *Não. Não realizei na instituição porque é cobrado. Realizei fora dela, de forma gratuita, quando fui tutora à distância de um curso, e também em outra instituição na qual leciono.*

O respondente R7 citou ter feito cursos básicos em outra Instituição de Ensino em que atuava, assim como o respondente R6, que diz ter feito tais cursos na modalidade de extensão em EAD em outra IES.

Nesta linha, o respondente R37, da mesma forma afirmou ter feito cursos externos ao mencionar que: *fiz um curso de extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e alguns minicursos durante diferentes Congressos da ABED.* Também se manifestou o respondente R41 afirmando que: *Sim, através de capacitações para avaliadores de cursos EAD do Ministério da Educação.*

O respondente R33 relembrou ter participado de capacitações na própria Instituição de Ensino, mas destacou tê-las feito também fora dela: *Sim. Interno fiz um curso de 60h sobre EAD e Moodle e na Unisinos fiz também um curso sobre AVA, Moodle e Blackboard.*

Salientou o respondente R2 que realizou cursos, mas que não se lembra dos nomes dos mesmos, resposta esta que foi compactuada pelo respondente R36 que, todavia, acrescentou que isto se deu pelo fato de a entidade organizadora não fornecer certificados.

O respondente R34 diz ter participado de uma oficina em EAD, enquanto o respondente R35 afirmou ter realizado cursos na modalidade EAD sobre ensino e o respondente R22 indicou ter realizado uma formação de professores em EAD. O respondente R1 disse ter participado de cursos externos tendo relatado que *Sim. Gerência de projetos.*

Em sua posição, o respondente R15 mencionou que: *Sim, na área de metodologia, nos mesmos moldes e períodos do EAD referido anteriormente.* Referindo que tais cursos foram realizados durante os mesmos períodos mencionados anteriormente.

Com base nos 12 relatos de professores *online*, que não realizaram capacitações externas, o que corresponde a 48% dos respondentes, pode-se conjecturar que quase a metade do quadro de professores *online* tem como formação a oferecida pela própria Instituição de Ensino. Os demais 52% do quadro de professores *online* vem mesclando a formação continuada proporcionada pela Instituição de Ensino com outros agentes de formação, inclusive, com cursos em outras IES.

No entanto, convém salientar que, de acordo com Tardif (2010), os saberes docentes podem não provir somente da formação inicial ou mesmo da formação continuada, ainda que através de capacitações fornecidas pela própria Instituição de Ensino, mas também de outras fontes como a família, como o uso de programas, a leitura de livros didáticos e também da própria prática do professor em sala de aula.

4.4 Facilidades e Dificuldades do Docente na EAD

A Categoria Analítica classificada como Facilidades e Dificuldades do docente na EAD foi interpretada com base nas perguntas de número 12 e 13 do questionário de pesquisa, buscando assim entender os desafios vivenciados pelos professores *online* no exercício da docência.

No que tange à pergunta de número 12, esta indagou junto aos professores *online* da Instituição de Ensino: “Quais as principais facilidades encontradas por você como professor de disciplinas a distância?”.

A flexibilidade de horários e de locais de atuação propiciada pela EAD na ação do professor *online* foi uma facilidade presente nas respostas na medida em que evita o deslocamento para a Instituição de Ensino e um maior tempo livre aos docentes, conforme se constatou nas expressões dos respondentes R7, R15, R28, R32, R33, R35, R39, R42 e R43.

A flexibilidade em termos gerais presente na EAD decorre em muito do ciberespaço em que vivemos atualmente e que, segundo Lévy (1999), é uma nova forma de comunicação digital surgida da interconexão mundial dos computadores, a qual é composta por um universo oceânico de informações e de seres humanos que navegam e sustentam este universo.

Portanto, o ciberespaço pode permitir que tanto o professor como o aluno ultrapassem as barreiras temporais e geográficas, podendo ambos participar de aulas a distância em tempo síncrono ou assíncrono, denotando com isto uma maior flexibilidade da EAD, conforme endossou o relato do respondente R33 ao afirmar que a EAD proporciona *Recursos virtuais para o ensino e a aprendizagem. A possibilidade de ministrar as aulas de qualquer lugar.*

Para o respondente R2, esta flexibilidade também se refletiu como uma facilidade para o aluno que, segundo o respondente R18, passou a possuir maior autonomia e iniciativa para realizar pesquisas próprias a partir de poucos recursos repassados pelo docente, percepção esta que foi endossada pelo respondente R41 ao citar que EAD permite *Poder diversificar os materiais e ter alunos extremamente comprometidos e que buscam informações.*

Compreendeu-se que a capacidade de iniciativa dos alunos também se traduziu numa maior participação dos mesmos, envolvendo, inclusive, os alunos mais tímidos, pois de acordo com o respondente R42 o *Aluno em geral não tem receio de perguntar durante a aula (chat), pois os colegas só estão vendo sua foto.*

Assim, a EAD permite que o aluno tenha uma maior possibilidade de exercer a sua autonomia e iniciativa, pois, segundo Rigo (2010), na EAD o aluno tem o privilégio de organizar dentro do seu tempo e do seu espaço o meio de sua participação nas atividades propostas pela EAD.

No que se refere às tecnologias, os respondentes R6, R20 e R34 citaram que, a partir do AVA, a EAD gera facilidades para ministrarem aulas com praticidade quanto aos aspectos didáticos, permitindo que o professor *online* construa o conhecimento de forma mais ágil, interagindo simultaneamente com diversos alunos por fóruns e mensagens.

De acordo com Gauthier et al. (2013) e Zabala (1998), os processos de aprendizagem precisam ser acompanhados pelos professores, sendo que o AVA, propicia um maior controle sobre o aprendizado dos alunos, na visão dos respondentes R1, R32 e R36, assim como o lançamento automático de notas ao fim de cada correção, segundo o respondente R14. O respondente R19 acrescentou, inclusive, que o AVA permite a emissão de relatórios de controle e acesso às informações.

O respondente R30 enfatizou que *A plataforma do Moodle facilita bastante com os recursos disponíveis e a escolha adequada da disciplina para o formato EAD também contribui*. O respondente R9 se posicionou afirmando que via como facilidade na EAD o ambiente colaborativo das suas turmas.

Assim, conforme Rigo (2010), o AVA é um sistema de relacionamento e de aprendizado disponibilizado na *internet* que se compõe de mecanismos que permitem o acompanhamento de turmas de alunos na modalidade de Educação a Distância pelos professores *online*.

Enquanto isto, o respondente R37 se posicionou frisando que:

O suporte do Setor EAD me auxilia na parte operacional. Do ponto de vista da docência em si, a realização do planejamento prévio da disciplina em um nível de detalhe bem maior do que no presencial aliado a maior flexibilidade de horários para dar feedback e atualizar materiais de apoio facilita dar conta dessa atividade em meio às atividades de gestão que assumi nos últimos semestres. Consigo ter através do AVA um acompanhamento bastante próximo do acompanhamento dos alunos e fica mais fácil perceber alunos que estejam quase desistindo ou que estejam pouco presentes, permitindo atuar preventivamente na evasão. Gosto muito do chat, embora às vezes sinta falta de poder usar uma versão mais interativa de comunicação assíncrona, por estar institucionalmente restrito ao uso do Moodle, onde pudéssemos ter um quadro para riscarmos juntos ou projetar uma parte da minha tela para ilustrar um conceito ou mesmo ter uma webconferência onde os alunos pudessem falar ao invés de digitar suas considerações.

Nesta percepção, constatou-se que a EAD por intermédio do AVA requer um planejamento mais detalhado de cada disciplina, uma vez que através disto pode-se atingir uma flexibilidade temporal, uma praticidade e até um controle da evasão de alunos de modo preventivo.

Assim, Gauthier et al. (2013), apesar de não se manifestarem diretamente no contexto da EAD, tratam que o planejamento necessita ser realizado de maneira minuciosa e flexível, concentrado simultaneamente no conteúdo e nas necessidades dos alunos.

A narração do respondente R37 trouxe ainda a compreensão da necessidade de futuras melhorias nas tecnologias usadas pela Instituição de Ensino para aproximar ainda mais o professor *online* dos alunos. Melhorias estas que entende-se serem possíveis a partir do futuro acréscimo de tecnologias como o *Adobe Connect* para realização de webconferências.

Em relação às facilidades quanto ao material didático propiciado pela atuação na modalidade EAD, para os respondentes R20, R38 e R41, a caracterização desta vantagem se refletiu pela disponibilização e diversificação dos materiais didáticos contemplando filmes, documentários e entrevistas dentro de um mesmo ambiente representado pelo AVA.

Rigo (2010) endossa a posição dos respondentes ao afirmar que os materiais para uso na EAD são variados e apresentados sob diferentes combinações dentro dos cursos a distância, envolvendo ainda diversas tecnologias, armazenadas e publicadas em conjunto com eles dentro dos AVAs de cada Instituição de Ensino.

A última pergunta apresentada aos respondentes foi a que questionou sobre quais as principais dificuldades encontradas por eles como professores *online*.

Inicialmente o respondente R7 citou que a existência de turmas muito amplas dificulta a produtividade do *chat* como ferramenta de ensino, sendo complementado pela resposta do respondente R39 que citou: *Dificuldade de compreensão dos textos por parte dos alunos, falta de autonomia dos alunos, turmas muito grandes, dificultando a realização dos chats.*

Ainda no que se refere aos *chats*, o respondente R9 relatou como dificuldade *Uma maior participação nos chats de debates. Nem sempre tenho a certeza se há participação ou se apenas o computador está acessando o ambiente.*

Compreendeu-se que, ao existirem turmas com elevado número de alunos, o professor *online* acaba por ter uma participação sobrecarregada nas sessões de *chats*, tendo uma maior dificuldade para responder a uma série crescente e sobreposta de perguntas, muitas vezes simultâneas e distintas de diversos alunos. Como as demais ferramentas de ensino, o *chat* exige a gestão da matéria e a gestão da classe por parte do professor, uma

vez que se trata de um processo de interação com os alunos voltada à educação, ainda que realizada virtualmente.

Assim, embora Gauthier et al. (2013) abordem a gestão da matéria sem mencionarem um ensino voltado à EAD, tal abordagem também se aplica à Educação a Distância, visto que o *chat* pode permitir a aprendizagem dos alunos através da realização pelos professores da apresentação, revisão e da recapitulação de conteúdos e conhecimentos. Nesta linha, ainda é possível aplicar a gestão da classe, a partir da estipulação de regras e de procedimentos pelos professores junto aos alunos para ordenarem as perguntas feitas nos chats.

Numa sessão de *chat* é perfeitamente possível revisar-se conteúdos e integrá-los, assim como ter clareza de apresentação, necessitando, para tanto, que o professor *online* tenha um domínio de técnicas de comunicação escrita. As perguntas podem ser feitas no sentido de motivar ainda mais os debates e a quantidade de conteúdo deve ser adequada ao tempo de duração da sessão de *chat*, o que pode ser obtido através de planejamento.

No que se refere à sobreposição de perguntas ou à simultaneidade delas, isto também pode ser administrado pelo professor *online* seguindo os princípios da gestão da classe propostos por Gauthier et al. (2013), estabelecendo e combinando regras para o bom andamento da sessão e para a formalização ordenada das perguntas pelos alunos.

E aqui novamente cito Lévy (1996) para embasar esta analogia da educação presencial com a Educação a Distância, quando o autor afirma que o virtual não tem oposição ao real, mas apenas ao atual, portanto, embora existam diferenças entre ambas modalidades de educação, existem também semelhanças entre as mesmas.

Para o respondente R20, a dificuldade se traduziu assim: *A necessidade de estar sempre disponível, haja vista o aluno entender que, por ser EAD, mesmo que seja feriado ou final de semana, o professor tem que estar à disposição. Outra questão problemática é o pouco contato direto (1h de chat por semana).*

Nesta linha, também são aplicáveis os princípios da gestão da classe definidos por Gauthier et al. (2013), cabendo ao professor acordar combinações para interação virtual com seus alunos, pois, ser professor *online* não significa estar à disposição dos alunos ininterruptamente, existindo uma carga horária semanal e contratual para isto.

A falta de comprometimento e de responsabilidade de alguns alunos também foi citada como elemento dificultador do exercício da atribuição de professor *online* pelos respondentes R2, R36 e R43, sendo que o respondente R36 acrescentou que esta

dificuldade é comum, não se restringindo a EAD, mas também nas disciplinas presenciais, o que se entendeu como procedente, pois a educação presencial tem semelhante problema.

Segundo R43: *As dificuldades dos alunos de entender que a distância não significa ser a distância do professor e do estudo.*, tendo sua posição endossada pelo respondente R15 que definiu como dificuldade:

É a conscientização do aluno na necessidade de sua autodisciplina para o processo de ensino e aprendizagem. Mais divulgação e orientação por parte da Instituição aos alunos que optam por esta modalidade, especialmente no que diz respeito à participação do aluno e seus compromissos. Principalmente para os encontros presenciais.

Diante dos relatos, compreendeu-se que alguns alunos estariam tratando a EAD como uma modalidade de educação com menor grau de reconhecimento do que na educação presencial e de que haveria a necessidade de uma maior conscientização dos mesmos. Esta compreensão foi endossada pela manifestação do respondente R41 ao tratar como dificuldade o fato de necessitar *Motivar os alunos a serem autodidatas. Quebrar barreiras preconceituais que eventualmente são criadas pelos alunos.*

Constatou-se assim a necessidade da realização de palestras e de seminários por parte da Instituição de Ensino que incentivem e conscientizem a importância de que o aluno tenha um maior comprometimento com a EAD, na medida em que a autonomia e a autodisciplina são atitudes essenciais nesta modalidade.

Neste sentido, Zabala (1998) afirma que os conteúdos atitudinais podem ser aprendidos, sendo as atitudes decorrentes de valores dos indivíduos que influenciam os seus comportamentos, inclusive, a cooperação e a participação com as tarefas escolares.

Para o respondente R34 as dificuldades residiram na necessidade de se ter que realizar explicações individuais e nas entregas de trabalhos pelos alunos. Isso dá a entender que, embora na EAD as explicações possam ser coletivas, isso nem sempre é possível pelo fato de vários alunos não postarem suas dúvidas nos fóruns, preferindo enviá-las por *e-mail*, o que prolonga a tarefa do professor *online*. Já em relação à entrega dos trabalhos, entendeu-se que novamente ocorre falta de comprometimento de alguns alunos.

O respondente R14 traz como dificuldade o fato de ter de *Ler todos os trabalhos no computador.*, o que se entendeu como procedente para o caso de professores com problemas oftalmológicos ou com idades mais avançadas, pois a opção de imprimir os trabalhos para leitura demandaria um custo adicional constante e desnecessário.

Ao referir-se à composição do material pedagógico, o respondente R41 acrescentou ao seu relato a necessidade de *Criação de materiais atraentes para os alunos*, tendo sua ideia compartilhada pelo respondente R30 que disse que sua dificuldade se situa em *Tornar alguns conteúdos menos teóricos e mais atrativos, através de recursos de vídeos, por exemplo, e há alguns materiais interessantes na Internet, porém às vezes não há a fonte de referência aí não temos como usar.*

O respondente R1 tratou como ponto de dificuldade na EAD *A produção de materiais. O aspecto de motivação dos alunos. E as limitações na criação de laços acadêmicos/interação entre os alunos.* Neste mesmo sentido, o respondente R33 frisou como dificuldades para docência na EAD *A elaboração do material pela primeira vez. Acho que quando pegamos pela primeira vez uma disciplina em modalidade EAD, fica difícil você saber como abordar os temas e como dar uma sequência lógica para o desenvolvimento do conteúdo.*

Essas dificuldades relatadas quanto à produção de materiais pedagógicos, podem ser amenizadas a partir de uma maior intensificação dos planejamentos, visto que, segundo Gauthier et al. (2013), quanto mais experientes, mais os professores planejam e se tornam cada vez mais preventivos, entendendo-se que isto repercute também no preparo para a criação dos materiais pedagógicos.

Ao se referir às dificuldades relativas à tecnologia utilizada para o exercício da EAD, o respondente R18 mencionou *A incapacidade de dominar com competência todos os recursos disponibilizados pela Plataforma*, e o respondente R19 complementou dizendo:

A Ferramenta (Moodle) não é intuitiva. Controle excessivo de propriedade intelectual acaba deixando as aulas mais pobres de recursos, pois é necessário o professor produzir conteúdo e nem sempre o professor é capaz de produzir vídeos, animações, jogos...Acaba por limitação só produzindo textos, e ppt. Falta uma equipe de produção de conteúdo instrucional.

O respondente R29 citou que *A plataforma do Moodle limita o formato das aulas. Não sei criar jogos ou outras formas mais lúdico-ilustrativas para os materiais didáticos [...].*

Com base nesses relatos, compreendeu-se que a formação continuada dos professores *online* pode ser intensificada a partir de capacitações tecnológicas que não se

limitem ao uso da tecnologia do AVA *Moodle*, e mesmo nesta tecnologia entendeu-se que pode ocorrer um maior aprofundamento, pelo que relatou o respondente R18.

A necessidade trazida pelo respondente R19 para a futura existência de uma equipe de produção ampliaria a riqueza das aulas semipresenciais da Instituição de Ensino, uma vez que algumas outras IES contam com equipes para a criação de objetos e vídeos pedagógicos em seus quadros funcionais.

Rigo (2010) concorda com a posição dos respondentes R19 e R29 no que se refere ao uso de jogos na EAD, pois, para o autor, há uma aprovação amplamente natural de jogos educativos por parte dos alunos, na medida em que a maioria deles já possui aproximação com o uso desta tecnologia em situações voltadas ao entretenimento. Atualmente estes recursos são cada vez mais estudados e utilizados em situações voltadas à educação.

Por sua vez, Neto (2012) aponta uma das dificuldades pela qual algumas Instituições de Ensino ainda não teriam estabelecido uma equipe de produção sugerida pelo respondente R19, afirmando que a existência de uma equipe de produção, embora importante, representa custos altos pela imprescindibilidade da criação e da manutenção de uma equipe multidisciplinar composta por *designers*, produtores gráficos e audiovisuais, redatores, programadores e técnicos de diversas áreas.

Entende-se assim que jogos e animações para a EAD possam ser terceirizadas evitando um custo fixo para a IES, e outra parte possa ser realizada a partir de um trabalho em equipe, de modo interdisciplinar, feito pelos professores da própria Instituição de Ensino.

Assim, pode-se segundo Perrenoud (2000), criar um projeto comum desenvolvido em equipe pelos professores a partir de diferentes formas de acordo e de cooperação, onde todos os integrantes sejam coletivamente responsáveis pela criação dos jogos e das animações para o uso na EAD da instituição.

A dificuldade para o uso da tecnologia do AVA *Moodle* também ocorre com alguns alunos. O respondente R42 resumiu o fato trazendo como problema a existência de *Alunos com dificuldades básicas e que não têm horário disponível para frequentar monitoria [...]*, o que demonstrou que a participação do aluno em curso de capacitação para o uso da tecnologia do AVA *Moodle* nem sempre vem sendo exigida pela Instituição de Ensino. Isso possibilita que alunos não familiarizados com o sistema ingressem nas disciplinas a

distância, o que tende a gerar uma falta de sincronismo na turma e em obrigar o professor *online* a ocupar-se também da orientação de aspectos técnicos do AVA.

Ainda quanto à tecnologia da EAD, porém, mais voltado às ferramentas do AVA *Moodle*, o respondente R42 opinou que a *Plataforma utilizada não contempla símbolos matemáticos no chat [...]*, o que, embora não impeça, entendeu-se como um limitador tecnológico para uma otimização das aulas das ciências exatas através do *chat*. Isso, no entanto, poderá ser perfeitamente superado com uso futuro de ferramentas como a webconferência por parte da Instituição de Ensino.

No que tange à metodologia utilizada na EAD, o respondente R28 acrescentou às demais posições suas, como fator dificultador, o uso de *metodologias passivas a fim de evitar plágio*. Já para o respondente R38 a principal dificuldade reside no *tempo excessivo exigido pela disciplina*.

No que se refere à participação e motivação como fator de dificuldade para o exercício da função de professor *online*, o respondente R29 ainda sinalizou entre suas demais opiniões que *Poucos alunos frequentam os chats semanais*, destacando ainda que *Os alunos desistem das aulas ao menor obstáculo, não se organizam para ter um tempo semanal de estudo por conta própria*.

Posição semelhante teve o respondente R32, se expressando assim:

Sinto que os alunos que têm mais dificuldade para aprender inglês não se sentem tão motivados a estudarem a distância. Esses alunos tendem a preferir aulas presenciais. Podem ocorrer duas situações nesse caso: a) o aluno desiste da disciplina ou b) o aluno faz a disciplina até o final, mas sempre expressando um certo desconforto. Parecem sentir falta do "face-to-face" da aula presencial.

Neste contexto, para buscar um maior envolvimento dos alunos, Gauthier et al. (2013) propõem que haja por parte do professor o planejamento das estratégias de ensino, convertendo os conteúdos programáticos de acordo com as necessidades e anseios dos alunos, liderando-os de forma adequada, ainda que estes manifestem habilidades distintas.

No que se refere às dificuldades existentes na atuação como professor *online*, o respondente R29 ainda relatou quanto ao aspecto da relação entre o professor e o aluno que: *Quando se tem aula presencial, há um estranhamento na turma, não conseguem se relacionar e poucos comparecem a estas aulas [...]*.

Ainda acerca das relações entre o professor e o aluno, o respondente R22 afirmou que:

Acompanhamento do processo da aprendizagem, a sensação de esvaziamento da relação professor aluno. A mediação da ferramenta virtual não preenche e não corresponde às necessidades, tanto do professor quanto do aluno no que diz respeito à interação pessoal. Observo que os alunos ainda esperam estabelecer um vínculo com o docente.

Neste mesmo sentido, o respondente R28 afirmou haver uma dificuldade de *interação entre alunos e no acompanhamento dos alunos com pouca pessoalidade [...]*.

O respondente R37 também contribuiu com a questão ao mencionar que:

Como atualmente ministro uma disciplina de final de curso, o usual é ter alunos que já tiveram experiências em EAD, mas quando tenho alunos que estão tendo experiência nesta modalidade pela primeira vez ou cuja experiência anterior era em um formato mais conteudista, fica mais difícil conseguir deste grupo maior adesão para certas atividades, principalmente as de interação em grupo. Tenho também dificuldades para evitar que alunos que tenham perdido o primeiro encontro presencial entrem no mesmo ritmo da turma [...].

Neste contexto é importante abordar que para, Freire (2008), ensinar é um ato de dialogar, escutar e de ter uma relação de proximidade com os alunos por parte do professor, sendo assim, entende-se ser fundamental para o aprendizado a interação entre o professor e o aluno. De acordo com Vygostsky (1984), a aprendizagem é vista como um resultado de uma interação social entre os indivíduos, e neste caso, compreende-se que ela se dá tanto pela interação dos alunos com o professor, como também através da interação entre os próprios alunos entre si.

No que se refere à necessidade de interação do professor com o contexto educativo, Tardif (2010) frisa que o saber experiencial do professor é um saber prático e interativo provocado pelo ambiente de interações existente entre o professor e os outros agentes educativos, no qual se entende estarem também inclusos os alunos.

Embora Freire (2008), Vygostsky (1984) e Tardif (2010) não escrevam diretamente sobre a EAD, suas posições encontram perfeita sintonia com a EAD, tendo em vista que ainda que a distância, desde que se utilizem adequadamente as tecnologias disponíveis, é permitida a ocorrência de uma interação, facultando com qualidade o alcance do saber experiencial pelo professor e do aprendizado por parte do aluno. Nesta direção, Rigo (2010) assegura que, embora sem o contato presencial do aluno com os seus colegas de classe na EAD, este contato ainda assim acontece através do uso de outros mecanismos propiciados pela tecnologia.

Lévy (1996) deixa clara essa possibilidade de interação, ainda que virtualmente na EAD pelo uso das tecnologias, definindo que o virtual não tem oposição ao real, mas sim ao atual, logo, entende-se que a virtualidade é tão real quanto a realidade, e se opõe à atualidade, uma vez que a virtualidade está continuamente evoluindo a cada segundo.

Assim, compreende-se que a falta de interação entre o professor e os alunos e estes entre si não decorre da tecnologia utilizada, no caso o AVA *Moodle*, mas sim da necessidade de um maior envolvimento e conscientização dos alunos sobre os recursos da mesma e sobre a realidade da Educação a Distância. Além disto, um possível acréscimo de tecnologias adicionais, como a webconferência, tende a favorecer ainda mais esta interação se futuramente contempladas pela Instituição de Ensino.

No que se refere à realização do *feedback* como um fator dificultador citado pelos professores *online* para o exercício de suas funções, o respondente R29 somou as suas demais contribuições tendo respondido que *Há muito feedback para ser dado aos alunos, aumentando o trabalho do professor [...]*. Neste item, o respondente R37 concordou citando que *Também tenho dificuldade para conseguir dar o feedback no tempo que gostaria (sempre acho que demoro mais do que seria o ideal para corrigir as atividades e mediar o fórum) [...]*.

Em relação à estrutura de funcionamento da Instituição de Ensino como fator dificultador para o exercício da função de professor *online*, o respondente R6 disse:

Para mim as mesmas que na aula presencial, quando há uma reclamação os alunos vão para ouvidoria, da ouvidoria para o coordenador do curso que muitas vezes não está por dentro do EAD e depois recém chega a possibilidade de dialogar com a professora e com a equipe técnica do EAD. Encontro um processo antipedagógico que não ajuda ao diálogo e que a ouvidoria envia e-mails sem antes ir ao encontro do professor. Uma prática que coloca em risco o processo dialógico do professor e do aluno. Não encontro dificuldade no ensino do EAD senão na estrutura que há para resolver dificuldades.

A partir do relato deste respondente, percebe-se que alguns alunos, ao invés de dialogarem primeiramente com o professor, dialogam diretamente com a ouvidoria da Instituição de Ensino, desrespeitando assim uma etapa anterior, embora haja a disponibilidade de diálogo por parte do professor.

De acordo com Freire (2008), a existência do diálogo é uma condição para que o processo de ensino aconteça e, portanto, o risco citado pelo respondente quanto à manutenção do processo dialógico realmente pode gerar uma repercussão na qualidade de ensino da instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num mundo contemporâneo cada vez mais global, o conhecimento não mais se limita às barreiras geográficas, permitindo com que a Educação a Distância amplie cada vez mais o seu espaço e aceitação apoiada pelo avanço cotidiano das tecnologias e por uma crescente propagação da *internet*.

A sociedade da cibercultura na qual vivemos, onde através das redes a inteligência coletiva dos indivíduos se propaga cada vez mais dentro de um ciberepaço, não apenas favorece ainda mais a importância da EAD, como também a viabiliza de uma forma mais intensa, produtiva e rápida.

Ainda que com ressalvas às camadas menos favorecidas da população mundial, a inclusão digital contemporânea encontra hoje um volume bem maior do que num passado recente, aliado a isto o conhecimento digital das gerações vem começando cada vez mais cedo, conspirando a favor de um maior reconhecimento da EAD.

Este cenário levou-me à inquietação de que a necessidade de uma pesquisa cada vez mais intensa sobre a Educação a Distância não se esgotará, por se tratar de uma modalidade educativa que envolve além de aspectos didáticos e uma relação diferente entre professor e aluno, ainda contempla o uso imprescindível e constante das tecnologias que fazem com os envolvidos na EAD precisem acompanhar a evolução cotidiana das mesmas.

Neste contexto, nasceu o papel da Educação a Distância que acumula as competências de professor com as de tutor, ou seja, o chamado professor *online*, que ainda precisa acumular diversas competências de caráter comum ao professor presencial, que também são requeridas na EAD. Este desafio pode, contudo, ser ainda mais intenso para os professores que atuem na modalidade de ensino semipresencial, visto que acumulam o papel de professores *online* com o de professores presenciais numa mesma turma de alunos, que igualmente acumulam o papel de alunos *online* com o papel de alunos presenciais.

Este ambiente desafiador e ao mesmo tempo estimulante foi que me moveu a responder ao problema de pesquisa desta dissertação: “Como acontece a formação de professores que ministram disciplinas a distância em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre?”. As respostas estão contempladas nesta pesquisa de mestrado.

Assim, constatou-se que a formação dos professores *online* se dá preponderantemente pela formação continuada, uma vez que a formação inicial dos mesmos evidencia a apresentação de carências sobre a EAD em seus programas de ensino.

Percebeu-se, ainda, que os professores *online* são capacitados para o exercício da função de professores na Educação a Distância pela própria Instituição de Ensino, através de capacitações que são pré-requisitos para o ingresso dos docentes na modalidade a distância. Constatou-se que a formação continuada patrocinada pela Instituição de Ensino vem realizando evoluções e melhorias que estão sendo sistematicamente incorporadas.

No entanto, também se concluiu que parte dos professores *online* já trazem parte deste saber experiencial de suas vivências profissionais em outras Instituições de Ensino.

O primeiro objetivo específico que visava “Caracterizar o perfil profissional e sociodemográfico dos professores *online* que atuam nas disciplinas ministradas via Educação a Distância no Ensino Superior”, foi alcançado através da caracterização sociodemográfica.

Na caracterização sociodemográfica ficou demonstrado que há mais mulheres do que homens atuando como professores *online* na Instituição de Ensino e que todos os professores *online* possuem pós-graduação igual ou superior ao mestrado, em sua maior parte na área de concentração da educação.

Entende-se assim que a opção dos professores *online* pela realização de suas pós-graduações concentradas na área da educação tende ser pelo fato da mesma promover a formação de educadores aptos a atuarem nas mais diferentes áreas da Educação.

As formações em Ciências Jurídicas e Sociais e em Ciências da Computação prevaleceram sobre as demais no que se refere a graduação dos professores *online*, e a atuação destes na EAD preponderou nas áreas de conhecimento das Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas.

A caracterização sociodemográfica revelou ainda que mais da metade do quadro de professores *online* era formado por profissionais com idades superiores aos 30 anos até os 40 anos, e também que mais da metade do quadro docente possui mais de 10 anos até 20 anos de experiência docente.

Enfim, foi demonstrado detalhes da distribuição do tempo de experiência docente, de suas áreas de atuação e das suas graduações, conforme demonstraram os gráficos já apresentados, assim como se verificar as áreas e os níveis das pós-graduações realizadas pelos professores *online*.

O perfil profissional dos professores *online* foi evidenciado nas falas dos respondentes onde apareceu o seu comprometimento para com o exercício do magistério, para com a reflexão e a pesquisa.

Além das falas, compreendeu-se este perfil comprometido a partir dos questionários, respondidos integralmente e com notada dedicação, apresentando profundidade e inquietação para a busca de uma melhoria contínua nos processos educativos da modalidade semipresencial da Instituição de Ensino, ressaltando ainda os pontos positivos existentes no processo atual.

Este cenário corroborou para que se entendesse que o quadro de professores respondentes da presente pesquisa realmente põe em prática os saberes imprescindíveis para a atividade docente como comprometimento, pesquisa, esperança, convicção da possibilidade de mudanças e melhorias.

O próprio ato de responderem à pesquisa apresentou indicativos de que os respondentes são professores reflexivos, pois, além de as perguntas demandarem a prática da reflexão, as respostas, em sua grande maioria com requintes de riqueza oriundas da prática docente, somente puderam ser dadas a partir da reflexão consciente do docente.

A partir das falas dos respondentes compreendeu-se que na Instituição de Ensino existe a prevalência de uma gestão democrática, aberta às manifestações e contribuições dos professores, o que gera um ambiente de gestão participativa que favorece a autonomia e permite que o professor possa se responsabilizar e controlar o seu trabalho de modo reconhecido.

Neste ambiente de ensino com a preponderância da gestão democrática, entendeu-se que a autonomia, tende a fazer parte do perfil profissional dos professores *online*, uma vez que condições para isto a Instituição de Ensino proporciona.

Os segundo e terceiro objetivos específicos, “Identificar se, na formação acadêmica inicial dos professores *online*, houve preparação para o exercício da docência na EAD” e “Verificar se, na formação continuada dos professores *online*, há preparação para o exercício da docência na EAD” foram atingidos, uma vez que percebeu-se a deficiência do preparo para a EAD na formação inicial dos docentes e a presença da EAD na formação continuada propiciada pela IES aos seus professores *online*.

O quarto e último objetivo específico era o de “Evidenciar possibilidades de melhorias na formação inicial e continuada de professores *online*” também encontrou-se alcançado a partir dos relatos dos respondentes apontando necessidades de melhorias na

formação continuada, assim como a ausência da abordagem da EAD na formação inicial. Para a formação inicial, entendeu-se que possa haver a inclusão de disciplinas que tratem de métodos didáticos a serem utilizados pelos professores *online* na EAD, assim, como possa ser contemplado um preparo tecnológico de familiarização com as tecnologias, em especial para com o AVA *Moodle*. Concluiu-se que isso evidencia a necessidade de um repensar sobre os cursos de graduação, em especial sobre os de licenciaturas, para a inclusão de disciplinas que contemplem a Educação a Distância de um modo mais completo.

No que se refere às melhorias para a formação continuada dos professores *online*, entende-se que a Instituição de Ensino poderá oferecer programas de capacitação também em períodos distintos dos recessos dos trabalhos docentes com os alunos, pois, normalmente esses períodos tendem a coincidir com um tempo no qual os professores *online* estão mais esgotados, podendo-se ter uma menor participação, aproveitamento e motivação.

Também percebeu-se em relatos, que pode haver melhorias na comunicação interna da formação continuada oferecida pela Instituição de Ensino, de modo que cada professor, potencial candidato a atuar na Educação a Distância, sempre esteja informado do calendário e dos requisitos para as capacitações para poder delas participar e ser futuro *professor online*.

No que tange ao conteúdo dos programas oferecidos na formação continuada para a EAD, de acordo com as respostas, entendeu-se que as capacitações têm um foco especial sobre o AVA *Moodle*. No entanto, na formação continuada podem ser ofertadas também capacitações voltadas a outras tecnologias, úteis à EAD, como o *Prezi* para apresentações de impacto dinâmico e visual, o *Google docs* para edição de textos *online*, o *Text 2 Mind Map* e o *Cmap Tools* para mapas conceituais eletrônicos, entre outras.

Compreendeu-se ainda, que tanto alguns professores como principalmente alguns alunos ainda precisam conscientizar-se de que a interação virtual existe na EAD, e é tão real quanto a interação presencial, requerendo igual esforço e participação.

Foi evidenciada possibilidade ainda, pelas respostas de alguns respondentes de um complemento nos conteúdos dos programas de formação continuada da Instituição de Ensino, a fim de que haja nas capacitações um aprofundamento nos conteúdos de planejamento, gestão de classe e de gestão da matéria, uma vez que alguns professores

online estariam lidando com algumas turmas desmotivadas e tendo dificuldades de gerirem os conteúdos ministrados em *chats* com muitos alunos.

Adicionalmente, a análise e a interpretação dos dados ainda apontaram para a necessidade, segundo alguns respondentes, de haver uma equipe de produção de modo a auxiliar o professor *online* no desenvolvimento de jogos, vídeos e outras animações para tornar as aulas a distância cada vez mais produtivas, ricas e envolventes.

Compreendo que tal necessidade possa ser suprida pela terceirização de algumas atividades de criação, e em trabalho em equipe, de modo interdisciplinar. Quanto as dificuldades relativas a propriedade intelectual de alguns materiais de ensino, apresentadas por um respondente, há a possibilidade da criação de um banco de imagens para uso dos seus professores *online*, Criando, a IES em foco, a sua própria propriedade intelectual.

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa, ou seja, “Identificar como ocorre a formação de professores que ministram disciplinas a distância em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre”, entende-se que este foi alcançado, na medida em que os resultados evidenciam que a formação dos professores *online* acontece preponderantemente pela formação continuada ofertada pela própria Instituição de Ensino Superior foco da pesquisa.

Além disto, houve evidências de que esta formação continuada é voltada para a tecnologia do AVA *Moodle*, sendo gratuita e ocorrendo em períodos regulares de cada ano. Constatou-se ainda, que a formação dos professores *online* também ocorre por outras fontes do saber experiencial, tais como pelas experiências deles em EAD em outras Instituições de Ensino Superior.

Finalmente, como sugestão para pesquisas futuras, registra-se a necessidade de estudar em pormenores como acontece a formação dos alunos *online*, quem são eles, como chegam, o que buscam e quais as suas competências para o ingresso e permanência em modalidades de ensino diferentes como são a EAD e a educação semipresencial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

ARTHUR, Lore et al. *The context of higher education and employment: comparisons between different European countries*. **Centre for Higher Education Research and Information**. The Open University. London, 2008. Disponível em:

<<http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/indirreports/2008/missing/The%20context%20of%20higher%20education%20and%20employment%20comparisons%20between%20different%20European%20countries.pdf>>. Acesso em: 05 Jul. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Textos EAD**. Disponível em <<http://www.abed.org.br/site/pt>>. Acesso em: 16 Mar. 2014.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 dez. 2013.

_____. Portaria do MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2013.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 16 ago. 2013.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

_____. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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 seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 16 ago. 2013.

BUENO, Maurício. **Informática fácil para concursos**: indispensável para todos os concursandos. Rio de Janeiro: Braisport, 2005.

CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CARNEIRO, Maria Lúcia Fernandes. **Instrumentalização para o ensino a distância**. 1.ed. Porto Alegre: UAB/UFRGS, 2009.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Anais da Conferência promovida pelo Presidente da República Portuguesa entre 4 e 5 de Março de 2005. Lisboa: Centro Cultural de Belém, 2005. p. 17 – 61.

CAVALCANTE, Yara de Almeida. **Aperfeiçoamento permanente de professores: a continuidade descontínua**. Maceió: Edfal, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2011. .

CONTRERAS, José Domingo. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: UFSC, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **A fundação**. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/main.jsp?lumChannelId=8A94A98E20E7EF740121115ABD140ABE>>. Acesso em: 02 jan.2014.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução a educação a distância**. Florianópolis: UFSC, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KNIGHT, Peter; YORKE, Mantz. **Assesment, learning and employability**. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2003.

KRAMER, Erika Antoinette Wilhermine Coester et al. **A educação a distância: da teoria à prática**. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 1. ed. São Paulo: Ed.34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática**. 10. ed. São Paulo: Ed.34, 2001.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LITTO, Fredric M. Tendências internacionais em EAD: a perspectiva londrina. In: OLIVEIRA, Fátima Bayma (Org.). **Desafios da educação: contribuições estratégicas para o ensino superior**. Rio de Janeiro: E-peprs, 2009. p. 43-52.

LUZ, Lucas Henrique da. **Formação profissional do administrador: reflexões à profissão e ao planejamento de carreira**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD: A educação a distância hoje**. 1.ed. São Paulo: Pearson, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MAUÉS, Olgaíses. **As políticas de formação de professores: a “universalização” e a prática**. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaiescabralmaues.rtf>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; FIGUEIREDO, Lilian Kelly de Almeida; JOBIM, Daniela Ribeiro de Bulhões. A formação de tutores do curso piloto de administração a distância da Universidade Aberta do Brasil. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas na formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edifal, 2008. p. 95-116.

NETO, Antonio Simão. **Cenários e modalidades da EAD**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

NÓVOA, António. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Entrevista a João Rita. Portugal: Número Zero, 2004.

NÓVOA, António. Os professores: um novo objeto da investigação educacional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 14-17.

NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 18-25.

OLIVEIRA, Aristóteles da Silva; FUMES, Neusa de Lourdes Frederico. Inclusão digital do professor universitário para atuar na educação *online*. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas na formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edifal, 2008. p. 53-82.

OLIVEIRA, Carmen Lucia de Araújo Paiva; LIMA, José Geraldo de Oliveira; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Tutoria *online* programa de formação continuada de professores em mídias na educação. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas na formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edifal, 2008. p. 183-226.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. Considerações sobre a educação a distância no ensino superior: a experiência da Fundação Getulio Vargas. In: OLIVEIRA, Fátima Bayma (Org.). **Desafios da educação**: contribuições estratégicas para o ensino superior. Rio de Janeiro: E-peprs, 2009. p. 107-118.

PALOFF, Renan; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, V.11, n.31, jan.-abr.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

RESENDE, Enio. **Competência, sucesso, felicidade**: um roteiro prático para desenvolver as competências destinadas a executivos, líderes em geral, intelectuais, pais, professores, estudantes, empresários, políticos, profissionais liberais. São Paulo: Summus, 2008.

RIGO, Sandro José. **Introdução à educação a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMÃO, Eliana. **A relação educativa por meio de falas, fios e falas**. Maceió: Edfal, 2008.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz, BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v.31, p. 46-53, jan.-abr. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2757/2104>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Vanice dos. **Ágora digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre o tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem**. Jundiaí: Paco, 2013.

SCHLEMMER, Eliane. **O potencial do Second Life para a educação**. Entrevista a Portal Educacional - a diferença na educação brasileira, Curitiba: Grupo Positivo, 2007. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista015.asp>. Acesso em: 02 Jan. 2014.

SEIXAS, Carlos Alberto; MENDES, Isabel Amélia Costa. **E-learning e educação a distância: guia prático para implantação e uso de sistemas abertos**. São Paulo: Atlas, 2006.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Judith. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa Maia. **Introdução a educação a distância**. Fortaleza: RDS, 2010.

VYGOSTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1 - Questionário de Pesquisa

As respostas das questões a seguir poderão responder ao problema de pesquisa proposto em meu projeto de dissertação: "Como acontece a formação de professores que ministram disciplinas a distância em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária da Região Metropolitana de Porto Alegre".

*Obrigatório

01 - Seu Sexo?*

Masculino

Feminino

Esta pergunta é obrigatória

02 - Sua Faixa Etária?*

Até 30 anos

Mais de 30 anos até 40 anos

Mais de 40 anos até 50 anos

Mais de 50 anos até 60 anos

Mais de 60 anos

Esta pergunta é obrigatória

03 - Seu Tempo de Experiência Docente no Ensino Superior?*

Até 2 anos

Mais de 2 anos até 5 anos

Mais de 5 anos até 10 anos

Mais de 10 anos até 20 anos

Mais de 20 anos

Esta pergunta é obrigatória

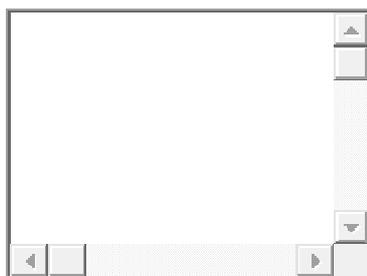
04 - Qual a sua Área de atuação Docente?*

Ciências Biológicas

- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências Humanas
- Ciências da Saúde
- Linguística, Letras e Artes
- Engenharias
- Multidisciplinar
- Tecnologias

Esta pergunta é obrigatória

05 - Qual a sua Formação Superior e Ano de Conclusão da mesma?*



Esta pergunta é obrigatória

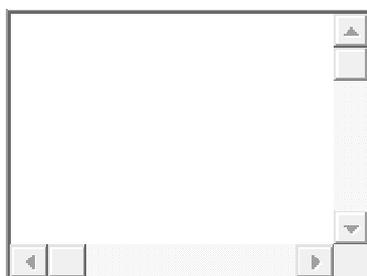
06 - Qual o seu nível de Pós-Graduação?*

Favor marcar apenas a sua maior formação.



Esta pergunta é obrigatória

07 - Qual área e Ano de Conclusão de sua Pós-Graduação?*



Esta pergunta é obrigatória

08 - Na sua formação acadêmica inicial (graduação), houve alguma preparação para exercer a função de professor de disciplinas a distância? Se sim, explique como.*

Esta pergunta é obrigatória

09 - Explique como aconteceu seu ingresso na EAD como Professor de disciplinas a distância.*

Por exemplo, se foi via Processo Seletivo, se foi a convite, distribuição padrão da instituição, edital, etc.

Esta pergunta é obrigatória

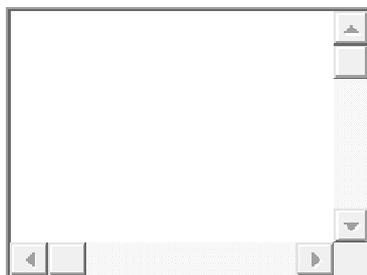
10 - É oferecida, pela instituição na qual você atua, formação continuada relacionada com a atuação na EAD? Se sim, explique como ela acontece.*

Esta pergunta é obrigatória

11 - Você realizou cursos relacionados com sua área de atuação na EAD fora da formação oferecida por sua instituição nos últimos 3 anos? Se sim, quais?*

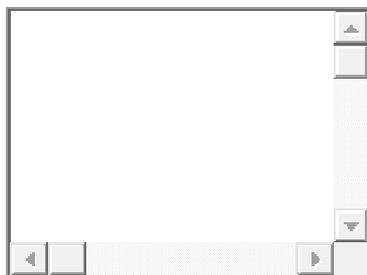
Esta pergunta é obrigatória

12 - Quais as principais facilidades encontradas por você como professor de disciplinas a distância?*

An empty text input field with a light gray background and a thin border. It has a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom.

Esta pergunta é obrigatória

13 - Quais as principais dificuldades encontradas por você como professor de disciplinas a distância?*

An empty text input field with a light gray background and a thin border. It has a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom.

Esta pergunta é obrigatória

Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google.

APÊNDICE 2 - Convite para o Questionário de Pesquisa

Prezado(a) Professor(a), meu nome é Juliano Correa da Silva, sou aluno no Curso de Mestrado em Educação no Centro Universitário La Salle – Unilasalle, orientando da Professora Vera Lucia Felicetti e gostaria de contar com a sua participação respondendo ao questionário de pesquisa elaborado com vistas à realização da pesquisa de campo da minha Dissertação de Mestrado. Antecipadamente agradeço por sua contribuição e informo que, no estudo pretendido, será garantido o anonimato das pessoas envolvidas na pesquisa, seu nome será mantido em absoluto sigilo.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário: diretamente, pelo telefone (xx) xxxx-xxxx, ou através da Secretaria do Mestrado, pelo telefone (xx) xxxx-xxx.

Atenciosamente,

Juliano Correa da Silva