



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL VIRTUAL EM UM
INSTITUTO FEDERAL: TRAJETÓRIAS DOCENTES, MODELO PEDAGÓGICO E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Brasília - DF
2017**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL VIRTUAL EM UM
INSTITUTO FEDERAL: TRAJETÓRIAS DOCENTES, MODELO PEDAGÓGICO E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação, Tecnologias e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

**Brasília - DF
Julho de 2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF383c Ferreira, Leticia Palhares
A Constituição do Habitus Professoral Virtual em um
Instituto Federal: trajetórias docentes, modelo pedagógico e
práticas pedagógicas / Leticia Palhares Ferreira; orientador
Carlos Alberto Lopes de Sousa. -- Brasília, 2017.
125 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Habitus. 2. Habitus Professoral. 3. Docência Virtual.
4. Educação a Distância. I. Sousa, Carlos Alberto Lopes de,
orient. II. Título.

NOME: FERREIRA, Letícia Palhares

TÍTULO: A CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL VIRTUAL EM UM INSTITUTO FEDERAL: TRAJETÓRIAS DOCENTES, MODELO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação, Tecnologias e Comunicação.
Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Banca Examinadora:

Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Orientador – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz
Avaliador interno – Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Avaliador externo – Universidade Católica de Brasília (UCB)

Professor Dr. Gilberto Lacerda Santos
Suplente – Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Divina e aos meus pais Laucídio e Júlio César que sempre acreditaram em mim, me incentivando a buscar meus sonhos.

Aos meus irmãos e cunhados queridos e amados, em especial ao Hugo Cezar e Marcelo, por todo amor, carinho, companheirismo e por sempre estarem ao meu lado, apoiando, dando as mãos e o ombro amigo quando necessário. Ao Gabriel pela disposição e ajuda imprescindível à conclusão desse trabalho. À Míriam e Rafaela que mesmo distantes sempre emanaram sentimentos de amor e compreensão pelas minhas ausências e ao Fernando e Lia pela importância que ocupam na minha vida e em meu coração.

Às minhas tias, avó, primos e primas, sem os quais seria impossível concluir essa jornada, em especial a Roseli e Dinair por me ajudarem com meus filhotes em tantas viagens que precisei realizar. A Mariete, Marinho, Sthefane, Márcio e Bruno por me acolherem tão bem e ajudarem em tudo que precisei nesses últimos dois anos. A Luciana pela força na tarefa de sempre levantar a nossa autoestima.

Aos(às) amigos(as) queridos(as) pelos doces sorrisos que preencheram de alegria minha vida e tanto me inspiraram no decorrer desta pesquisa. Em especial ao Alex, Carol, Nara e Humberto que sempre estiveram prontos a me ajudar nos momentos em que mais precisei e, aos amigos do Lixão-Fe e do IF, por compartilharem e iluminarem essa caminhada.

Aos(às) companheiros(as) de pesquisa, em especial à Helga, pelo carinho, companheirismo e incentivo tão importantes nessa jornada.

Aos(às) professores(as) da Faculdade de Educação da UnB, pela dedicação e interesse em despertar novos saberes. Em especial ao meu professor e orientador Carlos Alberto Lopes de Sousa, por tamanha compreensão, por compartilhar seus conhecimentos e pelo seu apoio em uma fase tão nova e intensa da minha vida.

A todos aqueles que participaram desta pesquisa, que com tamanha disponibilidade e generosidade, dispuseram de seu tempo para relatar suas experiências tão ricas.

RESUMO:

Esta pesquisa reflete sobre os avanços tecnológicos digitais de informação e comunicação nas últimas décadas, os quais se tornaram eficientes e ímpares suportes para o desenvolvimento de iniciativas de educação a distância – EaD - no Brasil. A pesquisa versa ainda sobre o amadurecimento da legislação e dos incentivos governamentais relacionados à EaD. O trabalho tem como referencial teórico os conceitos de *habitus* abordado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, *habitus* professoral proposto por Marilda Silva (2003) a categoria experiência que tem como referência os trabalhos de Thompson (1981) e Bondía (2002). Ao falar sobre letramento digital e processos cognitivos, Mill (2013) afirma existir um *habitus* virtual, no qual os indivíduos são capazes de desenvolver novas habilidades cognitivas direcionadas especificamente ao acesso a estas novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Sendo a EaD uma modalidade de ensino que envolve saberes diferentes daqueles necessários à docência presencial, visto que a virtualidade dos processos educacionais apresentam particularidades tanto metodológicas como espaço-temporais, destacando-se o uso intenso de tecnologias digitais, a fragmentação do trabalho docente e a racionalização dos processos educacionais, buscamos através de uma pesquisa de natureza qualitativa analisar como se estabelece o processo de constituição do *habitus* professoral na docência virtual. O objeto deste estudo foram professores dos cursos de Licenciatura ligados ao programa Universidade Aberta do Brasil - UAB, de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFECT, procuramos observar relações entre as trajetórias docentes e o percurso de formação para atuação na EaD. Utilizamos como procedimentos de pesquisa a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Através da análise do discurso, na perspectiva da Escola Francesa, observamos a existência de um *habitus* professoral peculiar à docência virtual, marcado pelo uso de recursos e artefatos tecnológicos, pela rigidez do modelo pedagógico adotado pelas instituições de ensino e pela fragmentação do trabalho docente, que contribui significativamente para que os docentes não se reconheçam como professores no desenvolvimento da ação prática da docência virtual.

PALAVRAS CHAVE: *Habitus*; *Habitus* Professoral; Docência Virtual; Educação a Distância.

ABSTRACT:

This research reflects how the digital technology advancements on information and communication fields in recent years became an efficient and singular support to the development of Distance Learning (DL). It also discusses about the ripeness of DL-related Brazilian legislations and governmental investments. Our work had as theoretical framework the concepts of *habitus* from the French sociologist Pierre Bourdieu, teacher's *habitus* proposed by Silva (2003) and the *experience* category discussed by Thompson (1981) e Bondía (2002). Mill (2013), on reflecting about the digital literacy and cognitive process associated with DL practices, claims there is a virtual *habitus*, which individuals can develop new cognitive abilities related to the access to these new digital technologies of information and communication. Since DL is a modality that involves different knowledges of those that are needed in Presential Learning and presents both methodological and spatiotemporal particularities (*e.g.* intensive use of technology, fragmentation of teaching work and educational process rationalization), we proposed a qualitative analysis about the constitutive process of teacher's *habitus* on virtual learning. The subjects of this research were teachers belonging to a Federal Institute of Education, Science and Technology (IFECT) and Open University of Brazil (UAB) Program. We wanted to observe possible relationships between the teaching background and the DL capacitation trajectory. The methodology was based on documental analysis and semi-structured interviews. Through discourse analysis techniques, we observe the existence of a peculiar DL teacher's *habitus*, which is characterized by the use of technological resources and artifacts, a rigidity of adopted pedagogical models and a fragmentation of teaching work that contributes significantly so that teachers do not recognize themselves as actors of distance learning environment.

KEYWORDS: *Habitus*; Teaches's *Habitus*; Virtual Teaching; Distance Learning.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------------------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. |
| CEADs | Centros de Educação a Distância. |
| DEAD | Diretoria de Educação a Distância |
| EaD | Educação a Distância. |
| FIOCRUZ | Fundação Oswaldo Cruz. |
| FORPROF-MG | Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Minas Gerais |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. |
| IES | Instituições de Ensino Superior. |
| IFECT | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. |
| LDB | Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. |
| MEC | Ministério da Educação. |
| TDICEs | Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão |
| NTDIC | Novas tecnologias digitais de Informação e Comunicação |
| NTEs | Núcleos de Tecnologia Educacional. |
| PIBEG | Programa de Incentivo de Bolsas de Estudo na Graduação |
| PNE | Plano Nacional de Educação. |
| RAD | Relatório de Atividade Docente |
| ROD | Regulamento da Organização Didático pedagógica |
| SEED | Secretaria de Educação a Distância (MEC). |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil. |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UNIPAC | Universidade Presidente Antônio Carlos |
| UnB | Universidade de Brasília. |

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----------|
| Figura 1: Modelo Pedagógico 1 - até agosto de 2016..... | 80 |
| Figura 2: Modelo Pedagógico 2 - a partir de agosto de 2016..... | 80 |
| Figura 3: Curso de atuação dos sujeitos de pesquisa | 86 |
| Figura 4: Idade dos sujeitos de pesquisa | 87 |
| Figura 5: Formação inicial dos sujeitos de pesquisa | 87 |
| Figura 6: Tempo de experiência docente na EaD..... | 91 |
| Figura 7: Tempo de experiência docente no ensino presencial | 92 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO:..... | 12 |
| 1.1 | Trajatória e formação..... | 14 |
| 1.2 | Objetivos e Questões Norteadoras:..... | 21 |
| 1.2.1 | Objetivo Geral:..... | 21 |
| 1.2.2 | Objetivos Específicos:..... | 21 |
| 1.2.3 | Questões Norteadoras..... | 21 |
| 2 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, O PROGRAMA UAB E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO..... | 23 |
| 2.1 | Cibercultura, Educação a Distância, Docência Virtual e Polidocência..... | 23 |
| 2.2 | Contextualização histórica e legal da EaD no Brasil, e a expansão dos cursos de formação de professores nesta modalidade..... | 28 |
| 2.3 | A Universidade Aberta do Brasil, as possibilidades e os desafios na e para formação de professores a distância..... | 35 |
| 2.4 | A organização do trabalho pedagógico no programa UAB..... | 38 |
| 3 | <i>HABITUS</i> , <i>HABITUS</i> PROFESSORAL E EXPERIÊNCIA..... | 44 |
| 4 | METODOLOGIA DE PESQUISA..... | 51 |
| 4.1 | O campo de pesquisa..... | 51 |
| 4.1.1 | O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação a Distância..... | 51 |
| 4.2 | Os sujeitos da pesquisa..... | 55 |
| 4.3 | Coleta de dados, organização e métodos de análise dos dados utilizados..... | 56 |
| 5 | ANÁLISE DE DADOS..... | 63 |
| 5.1 | O modelo pedagógico adotado pela instituição..... | 63 |
| 5.1.1 | Estrutura dos cursos..... | 64 |
| 5.1.2 | O processo de avaliação da aprendizagem..... | 67 |
| 5.1.3 | A estrutura pedagógica e o trabalho docente..... | 73 |
| 5.2 | O perfil e as trajetórias de formação e profissional dos sujeitos de pesquisa.. | 85 |
| 5.2.1 | As trajetórias profissionais e a experiência como base para a atuação na docência virtual..... | 90 |
| 5.3 | O habitus professoral na docência virtual..... | 95 |
| 5.3.1 | As implicações estruturais do modelo pedagógico na constituição <i>habitus</i> professoral virtual..... | 105 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 110 |
| 7 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 115 |
| 8 | APÊNDICES | 121 |
| 8.1 | Pedido de Autorização de pesquisa | 121 |
| 8.2 | Termo de consentimento e livre esclarecimento..... | 122 |
| 8.3 | Roteiro de Entrevista | 124 |

1 INTRODUÇÃO:

Segundo dados do Censo da Educação Superior do Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em dez anos, entre 2003 e 2013, a educação a distância - EaD obteve um crescimento de 2319% (dois mil trezentos e dezenove por cento) em números de cursos superiores ofertados nesta modalidade. Dados tão impressionantes se devem, em grande parte, à popularização da *Internet* e a difusão da Banda Larga. Com este advento a viabilidade de cursos de graduação e pós-graduação, nesta modalidade, se tornou efetiva e suscitou assim, a necessidade de se desenvolver estudos e pesquisas nesta área para se compreender as múltiplas facetas que envolvem este fenômeno.

Os grandes marcos da EaD no Brasil se deram nos anos de 1996, 1998, 2005 e 2016. Em 1996, com sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, reconhecendo-a como modalidade educacional, incentivando o seu desenvolvimento em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 1998 com a primeira regulamentação da EaD, através do decreto nº 2.494, se estipulou normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância, o que permitiu um aumento exponencial do número de vagas ofertadas em cursos superiores nesta modalidade, em especial pela rede privada. Em 2005, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) - como programa de formação profissional inicial e continuada, financiando a oferta de cursos superiores nesta modalidade através da articulação entre Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas, estados e municípios, cujas metas priorizavam a formação inicial de professores da Educação Básica da Rede Pública, propiciando também a formação continuada aos então graduados (BRASIL, CAPES, UAB, 2015). E, em 2016 com a resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

Os avanços tecnológicos digitais de informação e comunicação, bem como a popularização da *internet* ocorridos, a partir da última década do século passado, se tornaram eficientes e ímpares suportes para as inovações que surgiram no meio educativo. Vemos hoje diversos autores desenvolvendo pesquisas sobre a inserção das Novas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão - NTDICEs - no meio educacional possibilitando o acesso a aulas virtuais, grupos de trabalho em rede, a

formação de comunidades de aprendizagem, bibliotecas *online*, uso de objetos de aprendizagem diversos, etc. que se somam às inúmeras propostas de novas ferramentas e metodologias educacionais que se desenvolvem mundialmente e simultaneamente, possibilitando cada vez mais, a busca de uma identidade para os cursos oferecidos na modalidade a distância.

Mill (2013), ao falar sobre letramento digital e processos cognitivos, afirma existir um *habitus* virtual, baseado no conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, a partir do qual afirma que o acesso a estas novas tecnologias digitais de informação e comunicação, os indivíduos são capazes de desenvolver novas habilidades cognitivas direcionadas especificamente para seu uso. Sobre a docência virtual Mill (2010) afirma ainda que esta envolve saberes muito diferentes daqueles necessários à docência presencial já que nesta modalidade de ensino as ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem podem ser atribuídas a vários atores, fenômeno denominado pelo autor como Polidocência.

Diante disso, entendemos como sendo de extrema importância compreender o processo de apropriação dos novos papéis docentes e as múltiplas facetas advindas da utilização de novas ferramentas, novas tecnologias, conseqüentemente o desenvolvimento de novos *habitus* na ação e na constituição docente.

Destarte, o propósito deste estudo de natureza qualitativa, consiste em analisar como se dá o processo de constituição do *habitus* professoral na docência virtual de professores dos cursos de Licenciatura ligados ao programa Universidade Aberta do Brasil - UAB, de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFECT, que ministrem disciplinas similares nos âmbitos virtual e presencial, partindo da identificação das trajetórias docentes e de seu percurso de formação para atuação na EaD, bem como do modelo pedagógico ao qual estão inseridos;

O conceito de *habitus*, trabalhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, é uma noção que ajuda a pensar as características de uma identidade social. Um sistema de orientação que auxilia o indivíduo a fazer suas escolhas de forma consciente ou inconsciente, através da relação entre experiências passadas e vindouras com base na exterioridade (meio social, cultura, crenças e valores) e na interioridade (experiências pessoais individuais), as quais implicam na maneira pela qual o indivíduo se posiciona no mundo.

Silva (2003) formulou o conceito de *habitus* professoral, também a partir da noção de *habitus* de Pierre Bourdieu, no qual afirma que a didática possui uma natureza eminentemente prática, em que os tempos de construção da docência são inter cruzados começando muito antes da entrada na profissão, assim o *habitus* professoral se constrói em vários tempos-espacos, tendo como base a experiência pessoal de cada um. Experiência esta, marcada por modelos professorais que envolvem tanto as representações da escola, as experiências dos professores na condição de alunos como as imagens docentes construídas ao longo de suas vidas e práticas profissionais. Tais conceitos foram também abordados por autores como: Silva (2005 e 2011), Lima (2013), Nascimento (2007), Leal (2013), Townsend e Tomazzeti (2007), entre outros.

Para nos ajudar nessa caminhada, tornou-se indispensável fazermos uso da categoria experiência, uma vez que, como afirmado por Silva (2003), a construção do *habitus* professoral está diretamente ligada a experiência pessoal e profissional de cada professor. Sendo assim, fizemos uso das definições trazidas por Thompson (1981), o qual diferencia experiência vivida de experiência percebida. Bondía (2002), por sua vez, afirma que a experiência é aquilo que nos acontece, nos toca, sendo impossível uma mesma experiência ser vivenciada da mesma forma por dois indivíduos diferentes, ainda que ocorra dentro das mesmas condições estruturais e de Tardif (2013), que nos traz definições sobre os saberes experienciais e a construção dos saberes oriundo da prática.

Nesse contexto, a partir deste rico e diverso referencial teórico, tendo como pano de fundo a teoria do *habitus*, o conceito de *habitus* professoral e a categoria experiência, nos propusemos a realizar uma investigação qualitativa sobre a prática docente virtual e sobre a constituição do *habitus* professoral virtual, uma vez que a EaD e a virtualidade dos processos educacionais possui particularidades tanto metodológicas como espaço temporais, destacando-se o uso intenso de novas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão e a organização do trabalho docente, que ocorre de forma coletiva e de maneira fragmentada.

1.1 Trajetória e formação

Iniciei o curso de Pedagogia, no ano de 2003, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU e desde o início da minha graduação tive interesse por pesquisas e

pelo meio acadêmico. Já no primeiro ano de graduação participei, como voluntária, em uma pesquisa com o diretor da Faculdade de Educação, sobre o perfil do aluno da UFU. Paralelamente a iniciação científica trabalhei em uma escola infantil como professora do maternal e também fui voluntária em um outro projeto chamado "Leitura Viva" que trabalhava com crianças em tratamento contra o câncer através da leitura de poesias, no hospital do câncer de Uberlândia. No segundo ano do curso, 2004, fui bolsista de pesquisa, através do Programa de Incentivo a Bolsas de Estudo na Graduação - PIBEG, com uma proposta de pesquisa sobre avaliação no curso de pedagogia. Neste ano, iniciava-se o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior o qual veio atestar a importância do projeto.

No ano seguinte, 2005, tive meu primeiro contato com as tecnologias no meio educacional, quando recebi a proposta de uma professora para trabalhar com tecnologias na educação em outro projeto. Neste mesmo momento, já trabalhava em uma Universidade particular da cidade, como assistente da direção acadêmica, onde pude participar do processo de reconhecimento de dois cursos superiores e tive a oportunidade de acompanhar a elaboração de propostas de formação continuada para os professores da referida instituição.

Em 2006 participei de um minicurso sobre EaD, ofertado pela professora Dr. Aldeci Cacique Calixto, que despertou em mim um grande interesse em trabalhar com tecnologias digitais e com o meio virtual na educação. Então, decidi desenvolver, durante o estágio, um projeto sobre tecnologias. Trabalhei com a metodologia de *Web Quest*, com alunos da então segunda série do ensino fundamental, hoje terceiro ano. Apesar de, naquele momento, não ter quase nenhum conhecimento sobre tecnologias, o trabalho foi um sucesso.

Cada vez mais interessada pelo tema, no ano seguinte, me formei e comecei uma especialização em EaD e, apesar do grande interesse, tive muita dificuldade em me adaptar a esta nova metodologia, pois meu *habitus* estava totalmente organizado para uma estrutura de curso presencial. Durante toda minha vida como discente, tive um horário pré-estabelecido para assistir aulas, professores a minha disposição para ministrar os conteúdos de forma presencial, tirar dúvidas, acompanhar meu aprendizado. Quando me deparei com uma nova estrutura que exigia-me novos comportamentos, como autonomia para cumprir horários que não eram fixos, realizar atividades em um ambiente virtual sem ter a presença física de um professor, de colegas

de turma, entre outros componentes próprios do ambiente presencial de ensino, foi necessário reorganizar minhas estruturas internas para construir novos esquemas de percepção e, conseqüentemente, construir um novo *habitus*. Certamente o isolamento, promovido pelo meio digital, disfarçado de flexibilidade foi uma das barreiras mais difíceis de se transpor nesse processo de adaptação. Para Mill et al. (2008, p. 114/115) “[...] embora aparentemente simples, a comunicação entre tutor e alunos é a chave da EaD, pois deve ser clara e objetiva e ao mesmo tempo possibilitar aproximação, calor humano, compartilhamento”. Calor humano este, que tanto me fez falta durante o processo de adaptação.

Já em 2007 deixei a Universidade e fui trabalhar em uma empresa de *softwares* empresariais que estava começando com um sistema de gestão para escolas. A empresa contava com uma universidade corporativa que iniciava seus cursos *e-learning*s e neste local aprendi bastante sobre esta metodologia: como elaborar um roteiro; a gravação do áudio; a edição de videoaulas no *software Captivate*; projetos de cursos; etc. Além dessa aprendizagem prática, com muita dificuldade, terminei a Especialização e, no início de 2009, comecei a atuar como gestora pedagógica de cursos a distância na Universidade de Brasília – UnB onde aprendi muito sobre cursos a distância em Universidades Públicas e sobre a plataforma virtual *Moodle*. Além de gestora pedagógica do Centro de Educação a Distância da UnB, atuei como tutora do programa Universidade Aberta do Brasil - UAB - UnB no curso de graduação em pedagogia e também no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Mídias na Educação.

No final do ano de 2009, fui nomeada Pedagoga de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFECT o qual estava começando a implantar cursos na modalidade à distância e fui aproveitada na equipe responsável pela constituição do Centro de Educação a Distância desta instituição.

O primeiro curso a distância deste IFECT foi o “Assistente Administrativo” com carga horária de 200 horas, oferecido para 50 servidores da prefeitura de Uberaba no ano de 2010. Tal curso foi desenvolvido por uma equipe de seis servidores do IFECT sem nenhum recurso financeiro específico para o curso. Cada professor era ao mesmo tempo tutor e não recebia nenhum pagamento extra por essa atividade, diferente do que ocorre nos cursos dos programas UAB e Rede E-Tec Brasil. No final deste ano começamos também o curso de extensão "Política e Prática Pedagógica na EaD - CPPPEAD", com 200 horas de carga horária, para 200 servidores do IFECT de todos os

Campi, buscando formar possíveis colaboradores para essa nova modalidade. Este curso contou com o financiamento do programa UAB e se estendeu pelo ano de 2011. Além de acompanhar a coordenação deste curso ministrei as disciplinas “Fundamentos e Políticas da EaD”, “O Tutor: papéis e ações” e “Avaliação da aprendizagem em EaD”.

Como todo início é sempre complexo e muitas vezes é preciso um esforço e uma dedicação extrema de toda a equipe para se conseguir estruturar algo novo, acabei acumulando também a função de acompanhar e gerenciar o ambiente virtual de aprendizagem - AVA de todo o instituto, pois no momento de sua criação, não possuíamos na equipe, um profissional da área de Tecnologia de informação com conhecimentos suficientes para realizar tal atividade. Tarefa esta que ficou sob minha responsabilidade por quase dois anos, quando conseguimos, no final de 2012, um profissional dedicado exclusivamente para essa função.

Sem perceber fui transformando meus tempos e espaços de descanso em tempos e espaços de trabalho, intensificando minhas jornadas com a pretensão de encontrar a forma mais adequada para a oferta de cursos de qualidade que fossem capazes de estruturar novos comportamentos, novas concepções e valores em todos aqueles envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, de acordo com Mill et al.

As tecnologias de informação e comunicação levaram o espaço-tempo de descanso de muitos trabalhadores (e de suas famílias) a se transformar também num espaço-tempo de trabalho e desmanchou, quase por completo, os limites entre a produção e a reprodução, trazendo dificuldades quando da inserção de uma segunda ou terceira jornada de trabalho formal [...] os tutores virtuais não conseguem perceber os limites temporais de suas atividades de trabalho e não-trabalho. (MILL et al. , 2008, p. 115-116)

Em 2011, iniciamos cinco cursos técnicos a distância, pelo programa Rede e-Tec Brasil, sem muito recurso material tão pouco humano. Para suprir as demandas destes cursos, ministrei rápidos treinamentos para tutores e professores e neste momento acumulei também as funções de Coordenadora Geral de Tutoria, as aulas no curso de Política e Prática Pedagógica na Educação a Distância, o gerenciamento do *Moodle* e as demais atividades pedagógicas do CEAD - IFECT. E, foi nesse momento que percebi que precisava buscar me aperfeiçoar mais nesta área para conseguir desenvolver um

trabalho de qualidade, então, comecei a pensar em buscar um mestrado que me ajudasse a compreender melhor as especificidades da EaD.

No ano seguinte iniciamos mais dois cursos a distância pelo programa UAB: Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Computação, além da segunda oferta dos cinco cursos técnicos, com uma equipe de apenas 5 pessoas cuidando de tudo, desde treinamentos de tutores e professores à produção de material didático e acompanhamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

Com o início do curso de Licenciatura em Matemática, tive a oportunidade de atuar como professora das disciplinas de Informática na Educação e Metodologia de Pesquisa Científica. Tal atividade me proporcionou grande experiência na área da docência, tanto presencial (pois os cursos contavam com uma carga horária presencial bastante expressiva, como virtual). Nesse momento pude compreender melhor o desenvolvimento do processo de trabalho do professor na modalidade EaD, dentro da estrutura da Universidade Aberta do Brasil e pude vivenciar algumas das dificuldades encontradas pelos mesmos, uma vez que se trata de um trabalho fragmentado em que o professor depende de uma equipe que muitas vezes não conhece e que também não é familiarizada com a metodologia imposta, tendo, professor e equipe, de construir novas estratégias, novas concepções, novas estruturas de trabalho, muitas vezes limitadas por uma estrutura organizacional atribuída a todos.

Neste período, comecei a observar que a maior parte dos professores que eram considerados muito bons no ensino presencial, encontravam grandes dificuldades para se adaptar à modalidade a distância. Muitos, não conseguiam ter sucesso, alguns não conseguiam sequer cumprir os requisitos básicos exigidos pelos programas (UAB e Rede e-Tec) como acompanhar o trabalho dos tutores, orientá-los em tempo hábil, programar com antecedência as atividades a serem desenvolvidas, e dar *feedbacks* das atividades avaliativas para alunos e tutores no ambiente virtual, requisitos estes exigidos pela modalidade a distância. Então comecei a ter interesse em pesquisar sobre a formação de professores para atuar no ensino a distância, uma vez, que na maioria das vezes essa formação não existe.

Procurei alguns pesquisadores da área e encontrei o professor Daniel Mill na Universidade Federal de São Carlos – UFUSCAR e, me interessei pelos temas abordados por ele em suas pesquisas, os quais giram em torno das especificidades do ensino-aprendizagem na modalidade de educação a distância, dos aspectos da docência

em cursos de formação de professores em especial na EaD, buscando compreender o desenvolvimento profissional e o trabalho dos docentes desta modalidade.

Então, no início de 2013, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre EaD e sobre formação e desenvolvimento profissional de professores que atuam na EaD, me inscrevi como aluna especial no programa de pós-graduação em Educação da UFUSCAR, para cursar a disciplina de Estudos em Formação de Professores, ofertada por cinco professores doutores do programa, entre eles o professor Daniel Mill (Aline Maria de Medeiros R. Reali; Rosa Maria M. Anunciato de Oliveira; Márcia R. de Oliveira; e Maria Iolanda Monteiro).

Nesta disciplina, além de conhecer melhor os trabalhos desenvolvidos pelo professor Daniel Mill e seu grupo de pesquisas acerca do professor virtual e da polidocência, conheci um pouco do processo de desenvolvimento profissional docente e sobre como a experiência influencia diretamente nessa construção. Trabalhamos com autores como Tardif (2013), que destaca a importância dos saberes práticos, da experiência profissional para o desenvolvimento do professor; Huberman (1995), García (1999) e Lima (2004) que destacam o início da carreira docente como uma etapa bastante complexa e Souza (2006) e Galvão (2005), que apontam a importância dos estudos das histórias de vida e das trajetórias pessoais e profissionais dos professores para se compreender melhor os processos de formação e de constituição docente.

A partir daí meu interesse se aprofundou em tentar compreender como se dá o processo de constituição do professor virtual, pois além dos estudos apontarem sempre uma formação voltada somente para o ensino presencial, minha prática profissional continuava se deparando com a grande dificuldade dos professores em desenvolver atividades nos ambientes virtuais de aprendizagem através dos programas Rede E-Tec e UAB.

Mesmo com a oferta de cursos de formação para os professores do IFECT que atuavam nos programas UAB e Rede E-Tec, era comum que professores desistissem do trabalho na EaD por não se adaptarem as estruturas do programa e às vezes relatavam que sentiam como se não possuíssem, na EaD, a autonomia professoral que tinham no presencial e, dessa forma, não se reconheciam como professores. Outras vezes, relatavam que não conseguiam lidar de forma satisfatória com o uso de ferramentas computacionais, o que os fazia pensar que não estavam aptos a atuar na modalidade.

Nesse momento, ainda sem conhecer a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, já me inquietava pensar como os professores poderiam se adaptar ao trabalho virtual se não vivenciaram experiências de formação profissional para esta modalidade nem enquanto formação profissional, nem em sua trajetória escolar anterior. Freitas (2010, p. 346), ao analisar um levantamento feito por Gatti e Barreto (2009) sobre o currículo dos cursos de formação de professores no Brasil, discorre:

a formação inicial de professores ainda está distante de enfrentar computador e *internet* como instrumentos de aprendizagem. As porcentagens que indicam a presença de disciplinas sobre tecnologias nos currículos dos cursos analisados, por si só, mostram que esse é um esforço ainda muito pequeno. As análises dessas ementas são ainda mais eloquentes para dizerem que o futuro professor não está sendo capacitado para utilizar, em sua docência, os recursos do computador-*internet*. Pela nomenclatura das disciplinas e pelo conteúdo que abordam, percebe-se que há preocupação com as tecnologias em si, mas não com o letramento digital do professor em formação.

Entendendo que a formação para atuar com as tecnologias digitais, com o computador, a *internet* e o letramento digital dos professores não acontece na formação inicial e que também não ocorreu em sua escolarização anterior, me inquietava compreender como poderíamos ajudar tais professores a se adaptarem a uma nova realidade profissional, porém ainda faltava encontrar algum elemento que nos ajudasse a compreender melhor todo esse processo de formação, uma vez que, os professores que conseguiram se adaptar à modalidade, muitas vezes nos relatavam que o trabalho na EaD havia ajudado a desenvolver novas metodologias em sua atuação nos cursos presenciais. Alguns apontavam mudanças, na maneira de planejar suas aulas, outros apontavam o uso de recursos tecnológicos antes não utilizados no presencial e alguns indicavam até mesmo mudanças na forma de interação com os alunos. Então, as perguntas principais neste momento eram: Por que alguns professores se adaptam a EaD, com facilidade e outros não? Como se dá o processo de formação docente para atuar na Educação a Distância? O que um professor precisa saber para ser um bom professor à distância?

Com tantas inquietações, busquei um programa de pós-graduação em educação no qual eu pudesse desenvolver um projeto que tivesse por base a constituição do professor virtual. Ao ingressar no programa da Faculdade de Educação da UnB, tive meu primeiro contato com a teoria do *habitus* desenvolvida pelo sociólogo francês

Pierre Bourdieu e com a teoria do *habitus* professoral, desenvolvida por Marilda Silva e foi então que encontrei a oportunidade de desenvolver um trabalho de pudesse levar em consideração a constituição do profissional docente para a atuação na educação a distância, tendo como base sua experiência pessoal, individual, sua trajetória de formação sem deixar de lado as influências sofridas por este profissional pelos grupos sociais a que ele pertence, pela estrutura institucional e pedagógica adotado pela instituição em que está inserido e por suas crenças e valores construídas ao longo de sua trajetória.

1.2 Objetivos e Questões Norteadoras:

1.2.1 Objetivo Geral:

Analisar como se dá o processo de constituição do *habitus* professoral na docência virtual de professores dos cursos de Licenciatura ligados ao programa Universidade Aberta do Brasil - UAB, de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFECT.

1.2.2 Objetivos Específicos:

- ✓ Descrever a docência virtual na Instituição de ensino analisada, identificando o modelo pedagógico utilizado nesta instituição;
- ✓ Identificar as trajetórias docentes, analisando seu percurso de formação para atuação na EaD;
- ✓ Investigar como se constitui o *habitus* professoral na docência virtual;

1.2.3 Questões Norteadoras

A presente pesquisa se propôs a estudar os *habitus* professorais advindos das práticas docentes virtuais dos professores dos cursos de Licenciatura vinculados ao programa Universidade Aberta do Brasil, de um Instituto Federal de Educação Ciência e

Tecnologia - IFECT, tendo como base teórica os estudos sobre a noção de *habitus*, formulado por Pierre Bourdieu, *habitus* Professoral trabalhado por Marilda Silva e a categoria experiência, uma vez que alguns estudos (NÓVOA 1992, HUBERMAN 1995, TARDIFF 2002) destacam a prática docente, a experiência e a história de vida dos professores como fatores determinantes para a constituição profissional docente.

Nesse sentido, o presente trabalho guiou-se pelos seguintes questionamentos:

- ✓ Em que medida as experiências profissionais anteriores, as trajetórias de formação e escolarização exercem relações e implicam na atuação profissional na docência virtual em um Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia?
- ✓ Como o professor da EaD se reconhece nesta atuação?
- ✓ Os *habitus* professorais virtuais no âmbito das experiências docentes em cursos a distância em um Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia, varia em função das formas práticas de ação de cada docente e na relação direta com as especificidades da proposta pedagógica dos cursos? Se não variam, por que e como age esse núcleo comum do *habitus* professoral? Os *habitus* professorais constituídos na docência virtual influem na prática docente presencial?

Essa pesquisa teve como direcionamento estes e outros questionamentos que buscaram alcançar os objetivos propostos, bem como, servir de estímulo para futuras e novas investigações acerca da temática aqui apresentada.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, O PROGRAMA UAB E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

2.1 Cibercultura, Educação a Distância, Docência Virtual e Polidocência

A partir das transformações nas condições de produção da vida material, ocorridas na sociedade moderna pela expansão tecnológica e capitalista, percebe-se um grande avanço no desenvolvimento de novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão - TDICE, nos mais variados setores sociais e produtivos. Tais tecnologias se apresentam ao campo educacional trazendo consigo novas formas de comunicação, novas linguagens, novos modelos de relação e interação entre os indivíduos e consequentemente novas formas de aprendizagem.

Kenski (2012) afirma que a evolução social do homem, se confunde com a evolução da tecnologia empregada em cada época. Para ela, a evolução tecnológica não se restringe apenas aos usos de determinados equipamentos e artefatos tecnológicos, as tecnologias de cada época são capazes de alterar e determinar o comportamento social do indivíduo.

A economia, a política e a divisão social do trabalho refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo, em diferentes épocas. O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos. (KENSKI, 2012, p.21)

Siemens (2004, p.1) afirma que "[...] a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos", enquanto Levy (1999) aponta o surgimento do ciberespaço como um movimento social, criado e difundido por vários indivíduos anônimos, como um local virtual de comunicação ativa, recíproca, comunitária, não sendo mais possível retornar ao modelo "um-todos", no qual existe um emissor de informação e um receptor (como a exemplo da televisão convencional). Na comunicação baseada na informática o modelo é "todos-todos", no qual cada ser humano pode participar e contribuir.

Levy (1999) apresenta ainda três princípios básicos do Ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e inteligência coletiva. Segundo ele o princípio mais importante é a interconexão, pois é dotada de uma comunicação universal, generalizada que coloca a humanidade num contínuo sem fronteiras. As comunidades virtuais derivam da interconexão. Os indivíduos se aproximam em um espaço virtual a partir de ideias, interesses, afinidades mútuas, em um ambiente de troca de conhecimentos, experiências e projetos. E, a inteligência coletiva se aproxima de um ideal coletivo inteligente, imaginário, rápido, capaz de aprender e mobilizar conhecimentos. É praticada sobretudo online e constitui um campo de problemas no qual é possível colocar em sinergia os saberes e aspirações daqueles interessados no problema. Ainda segundo este mesmo autor, com o desenvolvimento e a expansão do ciberespaço, surge a cibercultura, a qual é definida por Levy (1999, p.17) como “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, ou seja, é uma cultura própria deste novo espaço virtual conectado, que envolve formas de agir, de pensar e de se posicionar.

Nesse novo cenário apresentado pela cibercultura outros dois conceitos se apresentam como fundamentais: interação e interatividade, pois apesar de serem muitas vezes utilizados como sinônimos, interação e interatividade são termos distintos. Segundo Mattar (2008), Interatividade é uma palavra recente na história das línguas e está intimamente ligada ao novo paradigma científico e tecnológico da sociedade da informação e surgiu mais precisamente nas décadas de 60 e 70 do século passado, com o avanço das tecnologias de informação e comunicação. Já o termo interação, é bem mais antigo e utilizado por diversas ciências. Fazendo uso das definições de Wagner e Lemos, Mattar (2008) aponta que a interação está ligada a eventos entre indivíduos, envolvendo ações recíprocas e sociais e interatividade está ligada à tecnologia em especial eletrônica e digital.

Já, sobre o conceito interatividade de Silva, Mattar (2008) afirma que interatividade seria um conceito mais aberto que interação, se trata de uma revolução na comunicação, para ele interatividade é considerado um conceito da comunicação e não da informática. Para Levy (1999) interatividade é a participação ativa de um indivíduo em uma troca de informação. Nesse caso, o receptor nunca é passivo, ele sempre decodifica, interpreta, mobiliza suas estruturas nervosas a partir de determinada

informação, sempre de maneira diferente de outro indivíduo. No campo educacional, encontramos algumas teorias de aprendizagem interacionistas, como as de Vigotisky e Piaget, as quais defendem a ideia de que é por meio de interações que os seres humanos se desenvolvem e aprendem, sendo esta interação um ponto de extrema importância na educação para a concretização da aprendizagem (MATTAR, 2008).

Ao refletir sobre as diferentes formas de aprendizagem e analisar como ensinar em diferentes linguagens e meios de comunicação, é possível explorar diversas tecnologias que podem ser utilizadas no processo educacional. Os ambientes de aprendizagem virtual, por exemplo, apresentam-se como alternativas de ampliação e complementação da sala de aula convencional e, o uso dessas tecnologias de informação e comunicação visa compartilhar experiências dando suporte à construção, inserção e troca de informações pelos participantes, subsidiando a construção do conhecimento.

Nesse contexto, faz-se necessário utilizar as tecnologias a favor da aprendizagem, de modo que as situações e conteúdos apresentados tenham sentido para o aluno e que tais produções sejam significativas na reestruturação e reelaboração do conhecimento. Precisamos refletir e compreender como as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão afetam o trabalho pedagógico para conhecer as novas possibilidades didáticas advindas destas tecnologias e assim repensar a formação inicial do professor como ponto chave para se preparar uma nova geração de docentes, que consiga desenvolver um trabalho crítico e compatível com a nova geração de aprendizes, compreendendo como os alunos aprendem e como podem ensinar através das diversas linguagens e meios de comunicação, pois segundo Kenski (2012, p.121)

não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não.

A necessidade de novos espaços educacionais apresenta ainda limites a serem observados, em face das amplas possibilidades de desenvolvimento das novas tecnologias, especialmente no Brasil. Este embate acerca das significações e ressignificações dos modelos de educação existentes na rede, faz com que reflitamos acerca da importância da inserção das TDICEs no meio educacional, visto que a

educação da atualidade insere-se numa realidade complexa cuja efetivação envolve a disputa de projetos para a sociedade como um todo.

Ao se (re-)pensar a educação, espaços virtuais como *Facebook*, *Twitter*, *Messenger*, *blogs*, *Wikipédia*, dentre outros, podem se tornar interessantes aliados no desenvolvimento de novas práticas que despertem a atenção, o interesse do aprendiz do ciberespaço. A educação se transforma para uma nova era. Segundo Kenski (2007) as mudanças surgem no movimento cotidiano de alunos e professores e de todos que em geral, acessam esses novos espaços de interação, comunicação e aprendizagem. Neste contexto, a partir da inserção destas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão no meio educacional, a Educação a Distância - EaD - encontrou terreno fértil para sua expansão.

A EaD é uma modalidade de ensino que foi definida, ao longo da história, de diversas formas por diversos autores diferentes. Tomaremos emprestada as definições de dois autores Moore (1973) e Peters (1973)

Educação a distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros. (MOORE, 1973, apud BELLONI, 2001, p.25).

Educação à distância é um método de transmitir conhecimento competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem. (PETERS, 1973, apud BELLONI, 2001, p.27).

Então, nesse contexto, educação a distância pode ser definida por nós, como uma modalidade de ensino em que professores e alunos desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem em tempos e espaços distintos, nos quais as interações e a mediação didático pedagógica ocorrem com o suporte de algum recurso tecnológico, seja ele impresso, eletrônico e/ou digital. Já a docência virtual, será tratada por nós como o

trabalho desenvolvido pelo professor através de um suporte tecnológico digital específico: a *internet*, ou seja, são as ações de ensino aprendizagem desenvolvidas, mediadas, por um ambiente virtual de aprendizagem no ciberespaço.

Para Belloni (2001), o desenvolvimento da EaD, foi altamente influenciado pelo modelo fordista de produção industrial, tendo como principais características: o uso de um provedor altamente centralizado, produção em massa de pacotes educacionais, a racionalização do trabalho, o alto controle administrativo, o controle da produção e intensificação da divisão do trabalho. Como consequências da aplicação do modelo fordista na EaD, Belloni (2001) aponta a desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos, a desumanização do ensino com a mediatização e a burocratização das tarefas de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, percebemos o desenvolvimento, no Brasil, de uma EaD altamente marcada pelo modelo tecnicista de educação segundo o qual Saviani (1980, p. 15) afirmar ser inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, afim de tornar o processo educativo objetivo e operacional.

Com relação a fragmentação e racionalização do trabalho docente, Mill (2010) criou o termo Polidocência para definir o tipo de trabalho que experimentamos atualmente na EaD, no qual a responsabilidade pela disciplina é distribuída entre vários atores, ou seja, cada parte das atividades que compõem o trabalho docente é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles.

Segundo Ribeiro, Mill e Oliveira (2010) existem experiências docentes na EaD em que os professores responsáveis pelas disciplinas exercem ações desempenhadas por diferentes profissionais com pouco ou nenhum contato entre si, e existem também, contextos em que há colaboração entre o professor-conteudista, professor-formador e tutor.

Mill et al (2008) afirma que muitos professores preferem não atuar na docência virtual por desconhecerem as características da formação a distância ou por não compreenderem como as interações entre professor e aluno ocorrem e se organizam nessa modalidade, uma vez que o ambiente tradicional da sala de aula se desfaz e com ela a necessidade da sincronicidade das relações sociais.

Em meio a essas novas realidades educacionais e comunicacionais evidenciadas pelo uso das novas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão e, em

especial pela EaD, devemos sempre questionar sobre qual será o papel a ser desempenhado pelas escolas, pelos professores e alunos, uma vez que o ciberespaço cria novas possibilidades de aprendizagem e novos tipos de relação com os saberes? Como formar professores para atuar nestes novos cenários sociais conectados em rede? Como desenvolver habilidades específicas necessárias ao uso crítico das tecnologias digitais e do ciberespaço? Como tornar a EaD uma modalidade de ensino, mais atraente, mais prazerosa tanto para os alunos como para os professores, superando o distanciamento entre os agentes envolvidos no processo educacional? Como superar a fragmentação do trabalho docente nesta modalidade de ensino e buscar uma melhor compreensão do todo, tanto para alunos como para docentes? São estes, e muitos outros, os desafios que se apresentam para repensarmos o papel docente e da educação de forma geral na sociedade atual.

2.2 Contextualização histórica e legal da EaD no Brasil, e a expansão dos cursos de formação de professores nesta modalidade

As primeiras experiências de EaD no Brasil se deram com a implantação de escolas internacionais e com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Roquete Pinto em 1922, sendo em seguida, criado pelo o Ministério da Educação (MEC) o Serviço de Radiodifusão Educativa com o intuito de alfabetizar jovens e adultos das massas por meio do rádio (ROSINI, 2007) e, mais adiante, com a criação do Instituto Monitor em 1939, e do Instituto Universal Brasileiro em 1941, que ofereciam cursos por correspondência. Durante as décadas de 60 e 70, a expansão do ensino a distância se deu através da oferta de cursos transmitidos através da TV como o programa da TV Cultura, TVE do Maranhão e outros. Nesse período a Universidade de Brasília começou a ofertar cursos veiculados por jornais e revistas.

Nos anos 90, com a expansão da *internet*, surgem os Sistemas Gerenciadores de Aprendizagem (*Learning Management System* - LMS) que promovem um grande avanço da EaD via Web, com as facilidades para publicação dos cursos, cadastramento e acompanhamento dos alunos. Tais sistemas facilitaram o acompanhamento individualizado dos alunos em cada módulo de ensino, verificando seu desempenho, o

que permitiu aos discentes virtuais obter o *feedback* necessário para corrigir os erros e identificar os progressos efetuados.

Em 1994, o MEC cria a Secretaria de Educação a Distância (SEED) que se articula com os demais órgãos do ministério com o intuito de institucionalizar a EaD no país e implantar programas em nível nacional como o Programa Um Salto para o Futuro e o Programa TV Escola (VASCONCELOS, 2008).

Ainda nos anos 90, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a Educação a Distância ganhou grande ênfase quando foi incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a qual define em seu artigo nº80: "[...] as normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas".

A LDB Nº 9394/96 especifica ainda, que a EaD poderá ser oferecida em todas as modalidades de ensino por instituições públicas e privadas, atribuindo ao poder público, em seu artigo 80, o papel de “[...] incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada” introduzindo uma abertura de grande alcance para a política educacional, atribuindo à União a função de credenciamento das Instituições de Ensino Superior para a oferta de cursos à distância (BRASIL, 2007). Assim, pela primeira vez na história da educação brasileira uma legislação contempla a educação a distância como uma modalidade educacional, atribuindo importância à veiculação de sua oferta em todos os níveis e modalidades de ensino e conferindo ao poder público o papel de incentivar o seu desenvolvimento.

A primeira regulamentação da EaD, presente no artigo nº 80 da LDB nº 9394/96, se deu em 1998, através do decreto nº 2.494, que definia em seu primeiro artigo:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a *autoaprendizagem*, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (grifos meus)

Nesse momento, o Estado, imbricado por uma ideologia neoliberal e orientando reformas educacionais norteadas pelas agências multilaterais, em especial a Organização Mundial do Comércio (OMC), entendia a EaD como uma estratégia de ensino "que possibilita a autoaprendizagem" através de recursos tecnológicos diferenciados, fortalecendo ideias de individualismo e competitividade, nas quais cada indivíduo é o único responsável por sua formação e, conseqüentemente, por seu sucesso ou fracasso no mundo do trabalho, sendo as iniciativas pessoais e a competência de cada um uma "[...] qualidade individualmente construída, a qual vai garantir o acesso aos bens sociais e ao sucesso" (GARCIA, 2009, 138/139).

A partir de 1998, diversas instituições de ensino superior, em sua maioria privadas, solicitaram o credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, sendo a maior parte destes, formação de professores, como aponta o relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, da Secretaria de Educação Superior do MEC:

Essas solicitações foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, os quais respondem por 80% (oitenta por cento) do total dos pedidos. E, entre esses últimos, 60% (sessenta por cento) correspondem a pleitos para cursos de Pedagogia e de Normal Superior. [...] estima-se que o Brasil tenha cerca de 40 mil alunos matriculados em cursos superiores a distância, sendo que destes, pelo menos 39 mil participam de cursos para formação de professores. (BRASIL, MEC, 2002, p.8)

Em 2001, a EaD passa a ser contemplada no Plano Nacional de Educação - PNE, tendo como principal meta capacitar 500 mil professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional. O que ocasionou a partir de 2004 um aumento na oferta de cursos superiores e programas de formação aos professores da educação básica na modalidade à distância (BRASIL, 2007).

Em 2005, já no governo Lula, a EaD continua a ser vista como estratégia de governo para formação, agora voltada para a expansão e interiorização da educação superior no país, com ênfase na veiculação de programas públicos para a oferta de cursos superiores, preferencialmente, licenciaturas. No entanto, segundo Freitas (2012) as ideias neotecnicistas pautadas pelos pilares da meritocracia, responsabilização e privatização, continuaram presentes nos programas educacionais deste novo governo com uma nova "roupagem", mas também norteadas pelas influências advindas dos

organismos internacionais de controle da educação, marcadas pelo controle de processos e pautadas pelas "[...] mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecidas pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea" (FREITAS, 2012, p. 383).

Nesse contexto, buscando uma nova "roupagem" para a educação, em especial na modalidade a distância, o Decreto nº 2494/98, que definia a EaD como uma estratégia de "autoaprendizagem" é revogado, dando lugar para Decreto nº 5.622/2005, no qual a EaD é definida em seu artigo 1º como:

Caracteriza-se a Educação à Distância, como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com *estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.* (grifos meus)

Destaca-se, nesta nova definição, uma preocupação em se apresentar uma forma de ensino que supere a mera veiculação de instrução, não mais colocando o aluno como 'autoaprendiz'. Agora, encontramos na definição governamental de EaD, um ator que antes não existia: professor. Encontramos também, as palavras "mediação didático-pedagógicas" e "processos de ensino e aprendizagem", suprimidos no primeiro momento.

O mesmo artigo define ainda momentos presenciais obrigatórios para certificação desta modalidade, como avaliações, defesas de trabalhos de conclusão de curso, estágios obrigatórios e aulas práticas, quando necessário.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:
I - avaliações de estudantes;
II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (DECRETO nº 5.622/2005, art. 1º)

Neste novo cenário sócio-político e econômico, o governo procurando atender ao exposto no artigo nº 80 da LDB nº9394/96, "[...] incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância", e buscando a expansão, desenvolvimento e interiorização de cursos superiores no país, em 2006, o Ministério da Educação – MEC – cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de estimular a articulação e integração entre as Instituições de Ensino Superior do país, possibilitando levar ensino superior público aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. (BRASIL, CAPES, UAB, 2015).

No âmbito do processo de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação no Brasil, a Secretaria de Educação a Distância SEED¹ - MEC cria e divulga em 2003, a primeira versão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, buscando estimular debates e reflexões acerca da qualidade do ensino oferecido nesta modalidade. Tal documento foi reformulado em 2007, buscando consonância com o novo conceito de Educação a Distância que se apresentava nos documentos legais e, apesar de não possuir força de lei, o Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância, surgiu como um documento norteador do trabalho pedagógico à distância "[...] para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada." (BRASIL, MEC, 2015)

Através do programa UAB a EaD adquire respaldo e força para uma oportuna implantação de cursos à distância nas universidades públicas de ensino superior, por meio dos Centros de Educação a Distância (CEADs), com o apoio e parceria do Ministério da Educação, sendo amparada nos planos e projetos educacionais.

A partir deste processo, foram implantados programas como Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) com o intuito de propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico dotando as escolas públicas com ferramentas computacionais, contando para isso com os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) em todas as Unidades da Federação (BRASIL, 2007).

Em 2016 a educação a distância ganha um grande aliado na busca pela regulamentação da oferta de cursos superiores de licenciatura e formação pedagógica

¹ A SEED foi extinta no ano de 2011.

com a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior Nº 01, de 11 de março de 2016, que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

Tal documento define a educação a distância como:

a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (RESOLUÇÃO CNE/CSE Nº 01/2016, art. 2º)

Definição esta, bem mais robusta e carregada de preocupação com a qualidade da educação ofertada pela modalidade e condizente com os dilemas e perspectivas enfrentados pelas instituições atuantes na educação a distância, antes não vislumbrados em outros documentos governamentais.

A Resolução nº 01/2016 define ainda que os mecanismos e estruturas destinadas à EaD devem estar previstas nos documentos oficiais institucionais, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), entre outros, especificando, além da contextualização institucional e estrutura curricular, o perfil dos profissionais, os modelos tecnológicos que serão utilizados como suporte, a infraestrutura física e tecnológica, entre outros.

§ 3º Os documentos institucionais e acadêmicos, constantes do § 1º, devem, respeitadas as respectivas particularidades, conter descrição detalhada de:

I - Contextualização da IES, conforme instrumento de avaliação pertinente ao ato;

II - Contextualização do curso, conforme instrumento de avaliação pertinente ao ato;

III - estrutura e organização curricular, bem como metodologia das atividades acadêmicas e de avaliação de cada curso;

IV - Perfil educacional dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos, perfil do egresso, tanto da instituição como dos respectivos cursos ofertados na modalidade a distância;

V - Modelos tecnológicos e digitais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, adotados pela IES, em consonância com os referenciais de qualidade da EaD e respectivas Diretrizes e Normas Nacionais, de forma que favoreçam, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade e a subjetividade e a participação democrática nos processos ensino e aprendizagem.

VI - Infraestrutura física e tecnológica e recursos humanos dos polos de EaD, em território nacional e no exterior, tecnologias e seus indicadores;

VII - abrangência das atividades de ensino, extensão e pesquisa;

VIII - relato institucional e relatórios de autoavaliação. (RESOLUÇÃO CNE/CSE Nº 01/2016, art. 2º, §3º)

Outras importantes definições constantes neste documento são a exigência de formação específica para a atuação profissional na modalidade a distância, estabelecida no art. 8º “Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional” e, a visualização de uma busca pela institucionalização da modalidade a distância dentro das instituições públicas, uma vez que define em seu artigo 9º que “a modalidade EaD é indissociável do desenvolvimento institucional e deverá, em conformidade com a legislação vigente, ser prevista, planejada e integrada ao projeto institucional da IES”, reforçando a ideia de indissociabilidade das modalidades educacionais.

Em maio de 2017, perto da conclusão desta pesquisa, o Presidente da República, Michel Temer, revoga o decreto nº 5.622/2005, que regulamentava a oferta da educação a distância no país, publicando em seu lugar o decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Entre as principais diferenças na nova regulamentação, encontramos a extinção da obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações, aulas práticas, estágios, defesas de trabalhos de conclusão de cursos, entre outros, antes previstos como obrigatórios no Art. 1º, §1º do decreto nº 5.622, agora devem ser presenciais apenas aqueles momentos que estiverem estipulados nos projetos pedagógicos de curso:

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, *previstas nos projetos pedagógicos ou de*

desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (DECRETO nº 9.057/2017) (Grifos meus)

Esta mudança de concepção, juntamente com a revogação do parágrafo 2º do Art. 4º, o qual definia que os exames presenciais deveriam prevalecer sobre quaisquer outras formas de avaliação a distância nos parece desconectada das diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, Resolução CNE/CSE nº 01/2016, que se mostra bem mais preocupada com a regulamentação, acompanhamento, avaliação e, conseqüentemente, com a qualidade dos cursos ofertados pela modalidade, se comparado com o decreto nº 9.057/2017, que sucinta maior flexibilização das regras de controle e acompanhamento.

Tal flexibilização nos parece uma estratégia característica do atual governo, que traz a luz traços neoliberais buscando, aos poucos, um estado mínimo, no qual a qualidade da educação pública a ser ofertada não parece ser prioridade. A inclusão da EaD também na oferta da educação básica, pode ser o próximo passo na expansão desta modalidade educacional, aliada a uma precarização crescente tanto da qualidade de ensino como do trabalho docente.

As implicações dessa mudança de concepção deverão ser sentidas e avaliadas nos próximos anos de acordo com a forma com que as instituições de ensino se apropriarão e se utilizarão da mesma.

2.3 A Universidade Aberta do Brasil, as possibilidades e os desafios na e para formação de professores a distância

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do Decreto nº 5.800 de 2006 e sua operacionalização transferida à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes em 2009. Suas metas priorizavam a formação inicial de professores da Educação Básica da Rede Pública, propiciando também a formação continuada aos então graduandos. Hoje, dados recentes apontam que a UAB conta com parcerias com mais de 96 (noventa e seis) instituições de ensino superior, entre universidades federais e estaduais, Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação e Universidades Tecnológicas, com mais de 670 (seiscentos e setenta) polos de apoio presencial, espalhados em todos os estados brasileiros e no distrito federal, oferecendo diversas opções de cursos de extensão, graduação e pós-graduação. (BRASIL, CAPES, UAB, 2015)

Tal programa foi criado considerando a necessidade e relevância de promover e expandir a educação superior inicial e continuada a professores da Educação Básica, bem como cumprir metas estabelecidas por leis e decretos, como o estabelecido no Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 10.172 de 2001, que definia a meta de garantir que, até o ano de 2010, 70% dos professores da educação básica tivessem formação em nível superior exigida para a docência, em todos os níveis e modalidades. A mesma lei definia ainda, meta de garantir que, até o ano de 2011, 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos, estivessem matriculados em cursos superiores.

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (Lei nº10.172/2001)

Assim, a partir da implantação da UAB em 2005, a educação superior, no Brasil, passou a contar com a implantação de programas como: o Pró-Licenciatura, Pró-Letramento e Mídias na Educação, entre outros desenvolvidos através de parcerias entre as secretarias de educação básica e superior e Instituições de Ensino Superior Públicas com ampliação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, tendo como principal objetivo oferecer cursos de licenciatura e formação inicial e continuada para professores da educação básica (BRASIL, 2007).

Esse contexto de expansão da EaD como principal estratégia de formação de professores gerou grandes críticas à modalidade, por fatores como: a precarização e aligeiramento da formação, currículos baseados em competências justificados pela

inserção de novas tecnologias, rápida expansão da modalidade sem controle de qualidade e infraestrutura adequada, divisão, precarização e intensificação do trabalho docente, etc. (GARCIA, 2009).

Críticas e preocupações estas sempre presentes nos documentos e produções da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, a qual define como primeiro princípio que a formação inicial de professores deve ser “sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais” (ANFOPE, 2016, p.15).

A ANFOPE (1998, 2000, 2002, 2004, 2006, 2016) tem reafirmado nos últimos anos grandes preocupações com as políticas adotadas pelos governos para a formação de professores e atendimento das metas propostas no PNE, pois as principais estratégias utilizadas têm sido a formação inicial e continuada na modalidade a distância, segundo esta associação

Em relação à educação à distância, modalidade adotada nos últimos anos, para a formação de professores, o movimento firmou também seus princípios gerais:

o) os programas de educação à distância para a formação de professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecedidos pela formação inicial presencial, além de estar vinculados a instituições que tenham experiência comprovada em formação inicial de professores e no uso de novas tecnologias de comunicação e informação. (ANFOPE, 2006, p. 8)

Segundo Tardif (2013) uma das principais fontes de aprendizagem dos conhecimentos necessários para que o professor exerça sua prática profissional é a prática cotidiana, pois esta é geradora de saberes, essa definição justifica também outra grande crítica sofrida pela EaD como estratégia de formação de professores, uma vez que o aluno virtual pouco vivencia práticas dessa natureza em sua formação, tendo pouco ou nenhum contato presencial com professores, tutores e demais alunos. No entanto, segundo Mill (2012), a entrada das IES públicas na oferta de cursos na modalidade a distância contribuiu para a construção de um cenário mais favorável à aceitação desta modalidade, uma vez que, em geral, a mudança de mentalidade sobre determinados processos, ocorre com a participação e, essa entrada, promoveu o

envolvimento de um maior número de pesquisadores (presentes em sua maioria nas instituições públicas) o que acarretou dois pontos importantes, destacados por Mill (2012):

Pelo respeito e pela reputação que essas instituições de ensino superior (IES) emprestam a EaD quando passam de expectadoras a mantenedoras de cursos a distância; [...] pela existência de massa crítica necessária ao crescimento e à evolução da EaD como campo de conhecimento, pois o principal foco de preconceito e crítica destrutiva contra a modalidade sempre esteve nas universidades públicas (especialmente nas universidades federais). (p.34)

Ainda segundo Mill (2012), a EaD apresenta ricas possibilidades pedagógicas e um grande potencial para a democratização do conhecimento, advinda de sua flexibilidade espaço temporal.

No contexto de possibilidades pedagógicas ocasionadas pela EaD o professor assume novos papéis, novas responsabilidades que exigem uma flexibilidade muito grande para atuar em diferentes situações convidando-o a utilizar a maior quantidade de recursos tecnológicos de que dispõe a fim de transitar espontaneamente entre momentos de exposição de ideias, pesquisa, colaboração coletiva, entre outros, criando um clima motivador que facilite a transição entre momentos virtuais e presenciais (MORAN, 2012).

Siemens (2004, p.1) afirma que "[...] a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos", assim, no campo educacional, é importante que os professores reflitam sobre as diferentes formas de aprendizagem, analisem como ensinar em diferentes linguagens e meios de comunicação, bem como explorem as diversas tecnologias que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, pois antes de se pensar em modalidade de ensino, é preciso pensar na educação como fundamento para o "[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDB nº 9394, art. 2).

2.4 A organização do trabalho pedagógico no programa UAB

Segundo a CAPES, cada IES possui liberdade para organizar e estruturar seu trabalho pedagógico, tanto presencial como a virtual, pois antes de se pensar em modalidade de ensino, é preciso pensar na educação como fundamento para o "[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDB nº9394, art. 2).

No entanto por se tratar de uma metodologia diferenciada, a qual envolve a utilização de recursos tecnológicos variados, para se romper a fronteira do isolamento, a UAB estipula, em cada um de seus editais, estruturas básicas para a organização do trabalho pedagógico, que deve ser considerada pela IES quando da elaboração de seus projetos. Estruturas estas embasadas pelo que estabelece a legislação: LDB nº9394/96, Decreto 5.622/2005, Decreto 5.773/2006 e Portarias Normativas 1 e 2, de 2007, Resolução CNE/CSE nº 01 de 2016 e pelas orientações dos Referências de Qualidade para a Educação Superior a Distância.

Para fazer parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil, é preciso que o trabalho pedagógico proposto nos projetos pedagógicos das IES públicas contemplem pelo menos os seguintes itens: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; Sustentabilidade financeira. (MEC, SEED, 2007, p.08).

As concepções de educação e de currículo formam o eixo norteador do projeto, a partir delas todos os demais itens se integram, se entrelaçam, buscando estruturar ações que propiciem uma educação de qualidade comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Nesse contexto, o sistema de comunicação é peça central para se diminuir as distâncias e desenvolver o sentimento de pertencimento nos alunos que se encontram distantes da sala de aula física e do professor presencial.

Para assegurar que se tenha um sistema de comunicação eficaz é necessário a utilização de recursos tecnológicos diversificados garantindo a interação efetiva entre todos os envolvidos durante todo o processo de ensino aprendizagem, como é descrito nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância:

o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-

aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento. Portanto, o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado. (MEC, SEED, 2007, p.10).

Na busca de garantir a efetividade da qualidade da educação a distância, recomenda-se a utilização de diferentes instrumentos tecnológicos e a produção apropriada de materiais didáticos específicos para tal. Segundo SEED (MEC, 2007) a experiência docente com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância, pois, nesse cenário, organização do trabalho docente ocorre de forma coletiva, cooperativa e de maneira fragmentada, ou seja, cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles, trabalho esse denominado de Polidocência (MILL, 2010).

Assim, em busca de assegurar uma comunicação eficaz e a qualidade do ensino, segundo os pressupostos acima citados, dentro da equipe de gestão acadêmico-administrativa, para o desenvolvimento e apoio às atividades do professor virtual, proposta pela UAB, estão previstos:

- O apoio de tutores presenciais e coordenadores de polo presencial, para operacionalização do suporte presencial aos alunos nos polos de apoio presencial;
- Tutores virtuais para suporte nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, para sanarem dúvidas referentes ao conteúdo e as dificuldades técnicas próprias do uso de tecnologias, estimularem a participação dos alunos nas diversas atividades, motivarem a interação e o desenvolvimento de atividades de pesquisa individuais e em grupo entre os alunos, etc.;
- Professores formadores e conteudistas, responsáveis tanto pelo planejamento das atividades, condução da disciplina como pela elaboração de materiais didáticos específicos para a modalidade a distância, no intuito de facilitar a construção do conhecimento e mediar a interação entre estudante, professores e tutores;
- Coordenadores de curso e de tutoria; Equipe de apoio na gestão acadêmica e administrativa, responsáveis por organizar a logística de envio e recebimento de

documentos e materiais entre a IES e os polos de apoio presencial, bem como pelo registro e controle acadêmico e pela parte técnica e tecnológica do funcionamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem;

- Equipe multidisciplinar para apoio, desenvolvimento e produção de materiais didáticos diversos: material impresso, vídeos, áudios, vídeo e *webconferências*, *hipertextos*, páginas *WEB*, objetos de aprendizagem, entre outros.

A avaliação é um ponto importante dentro do programa Universidade Aberta do Brasil e deve englobar dois aspectos fundamentais: Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional.

No que tange a avaliação da aprendizagem, este deve ser um processo contínuo,

para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. [...] devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. (MEC, SEED, 2007, p.16).

Até maio de 2017, os projetos precisam assegurar momentos presenciais para a realização de avaliações e estas deveriam se sobrepôr a qualquer outra forma de avaliação virtual. Além das avaliações presenciais, as instituições deveriam prever também, momentos presenciais para a realização de aulas práticas, estágios, defesas de trabalho de conclusão de curso, entre outros, quando fosse o caso (DECRETO nº 5.622/2005). No entanto, com a revogação do Decreto nº 5.622 de 2005 e a promulgação do Decreto nº 9.057 de 2017, os cursos ofertados na modalidade a distância não possuem mais obrigatoriedade para tais momentos, sendo obrigatórios apenas os momentos presenciais que estiverem previstos nos projetos pedagógicos de cada curso.

Já com relação à avaliação institucional, é importante que cada IES construa um processo de constante avaliação que perpassasse todas as esferas acadêmico-administrativas, buscando a melhoria de suas ações e a excelência no atendimento aos alunos virtuais. Legalmente, os cursos superiores ofertados na modalidade passam pelos mesmos processos de regulação, avaliação, reconhecimento e renovação de reconhecimento que os cursos ofertados na modalidade presencial. Portanto, devem

seguir a mesma legislação dos cursos presenciais estando com consonância com o que prevê o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com a Resolução nº 01 de 2016, a qual Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

No que tange a infraestrutura, o Sistema Universidade Aberta do Brasil propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas em parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas na implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada (BRASIL, CAPES, UAB, 2015).

Assim, as IES públicas são responsáveis pela elaboração dos projetos, pela execução de toda parte acadêmica e de acompanhamento e avaliação de alunos e da própria instituição, bem como de todo processo de gestão administrativa necessária para o bom desenvolvimento do curso. Os municípios e/ou estados, são responsáveis pela infraestrutura e manutenção dos polos de apoio presencial, bem como por desenvolver um trabalho de parceria com a IES, oferecendo apoio e suporte em todo o processo de oferta do curso, em especial, na divulgação de editais de seleção, processos seletivos e acompanhamento logístico no decorrer do curso. As IES são responsáveis ainda pelo desenvolvimento de projetos de capacitação contínua para toda a equipe envolvida: professores, tutores, equipe multidisciplinar, equipe técnica administrativa, coordenadores, etc.

A sustentabilidade financeira está ligada com o levantamento preciso do investimento inicial necessário para a implantação de cursos na modalidade à distância: aquisição de recursos tecnológicos, sistemas de comunicação virtual, implantação do sistema de gestão, produção de material didático, capacitação das equipes multidisciplinares, implantação de polos de apoio presencial, entre outros recursos educacionais necessários; além do custo efetivo (custeio) para manutenção dos mesmos: docentes, coordenadores de curso, tutores, coordenadores de tutoria, equipe multidisciplinar, equipe de gestão do sistema, recursos de comunicação, distribuição de material didático, sistema de avaliação, entre outros. (MEC, SEED, 2007, p.31).

Para que todo esse arranjo organizacional funcione de maneira síncrona é necessário também que a UAB atue como articuladora entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior, financiando/custeando, através do FNDE e da CAPES:

Produção e distribuição do material didático impresso utilizado nos cursos; Aquisição de livros para compor as bibliotecas; Utilização de tecnologias de Informação e Comunicação para interação entre os professores, tutores e estudantes; Aquisição de laboratórios pedagógicos; Infraestrutura dos núcleos de educação a distância nas IPES participantes; Capacitação dos profissionais envolvidos; Acompanhamento dos polos de apoio presencial; Encontros presenciais para o desenvolvimento da EAD. (BRASIL, CAPES, UAB, 2015)

No entanto, apesar da complexa estrutura do sistema UAB e do grande investimento, humano, educacional e financeiro dedicado ao programa, um estudo realizado por Oliveira (2015) acerca da eficácia do programa UAB a luz da colaboração federativa aponta graves problemas enfrentados tanto pelas IES públicas que fazem parte do programa como pelos polos de apoio presencial, como carência de suporte aos estudantes, recursos e materiais necessários à exploração plena da modalidade de EaD, problemas de financiamento que prejudicam a criação e a manutenção dos polos e a dificuldade das IES em se empoderar das tecnologias de informação e comunicação para EaD.

Autores como Kato, Santos e Martins (2010, p. 21) ao refletirem sobre o trabalho pedagógico no sistema UAB afirmam que este é “mais uma forma, entre outras, que produzem a intensificação, precarização e extensificação do trabalho docente, com perversas consequências para a saúde do professor das universidades do subsistema federal de educação superior”. Portanto, apesar de todo empenho, tanto das IES públicas como dos órgãos gestores do programa UAB, em busca de um modelo pedagógico que assegure a qualidade da educação ofertada, encontramos ainda uma vasta gama de questionamentos sobre a efetividade do modelo pedagógico adotado pela UAB, que somente será sanada através de avaliações e reflexões críticas subsidiadas por pesquisas embasadas cientificamente dentro das universidades, dos órgãos governamentais e das associações e núcleos educacionais que se dedicam ao estudo da educação pública brasileira.

3 *HABITUS, HABITUS PROFESSORAL E EXPERIÊNCIA*

O conceito de *habitus* surgiu através de Aritóteles para traduzir a noção grega de *hexis*, a qual designava características do corpo e da alma adquiridas através de aprendizagem. Mais tarde o termo foi também utilizado por Durkheim, para explicar a ideia de "[...] um estado geral dos indivíduos, estado interior profundo, que orienta suas ações de forma durável" (SETTON, 2002, p.61). Essa orientação é feita de forma coercitiva, na qual o sujeito é levado, através da educação (escolar), a se enquadrar dentro das normas e padrões sociais. Assim, para este autor, a educação possuía papel fundamental para a manutenção e a reprodução da ordem social.

A cultura intelectual não pode ter outro objeto a não ser que não fazer com que a mente adquira um certo número de hábitos, de atitudes, que lhe permita elaborar uma representação adequada das mais importantes categorias das coisas. Esses hábitos são necessariamente função das coisas às quais estão ligados; variam de acordo com a natureza. O grande problema pedagógico, portanto, é saber quais os objetos aos quais deve dedicar-se a reflexão do aluno. (DURKHEIM, 1995, p. 299)

Marx Weber, pensador que também fez uso do conceito de *habitus*, busca compreender o mundo de forma subjetiva, partindo da percepção do sujeito, renegando a reificação da sociedade colocada por Durkheim. Para Weber "[...] a objetividade social só pode ser apreendida através das ações individuais" (ORTIZ, 1983, p.12).

O termo foi ainda trabalho por diversos outros autores como Marcel Mauss e Edmund Husserl, Norbert Elias, entre outros, porém é com Pierre Bourdieu que o conceito se renova e encontra caminhos para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo.

Bourdieu buscou tecer um conhecimento que superasse a dualidade objetivismo e subjetivismo, que transitasse entre os "[...] dois tipos de conhecimento polares e antagônicos: objetivismo e a fenomenologia" (ORTIZ, 1983, p. 08), buscando encontrar uma mediação entre indivíduo e sociedade, articulando dialeticamente ator e estrutura social, tal conhecimento, Bourdieu chamou de praxiológico.

Através do conhecimento praxiológico, Bourdieu estrutura a teoria do *habitus*, partindo dos pressupostos colocados pelos opositores Durkheim e Weber, procurando

estabelecer uma relação entre o objetivo e subjetivo, articulando suas ideias a fim de superar as limitações postas por cada uma, estabelecendo assim um novo caminho para a sociologia.

Para Bourdieu o *habitus* é uma noção que ajuda a pensar as características de uma identidade social. Um sistema de orientação que auxilia o indivíduo a fazer suas escolhas de forma consciente ou inconsciente, através da relação entre experiências passadas e vindouras com base na exterioricidade (meio social, cultura, crenças, valores, etc.) e na interioricidade (experiências pessoais individuais), as quais implicam na maneira pela qual o indivíduo se posiciona no mundo.

Através deste conceito Bourdieu dá ênfase às experiências passadas dos indivíduos, a qual, segundo o autor, funciona como uma matriz de percepções, advindas de trajetórias anteriores. Assim, para ele, o *habitus* é um sistema duradouro, com raízes fortes, pois se trata de um sistema construído durante toda a vida do indivíduo, que leva em consideração além das experiências individuais acumuladas ao longo da vida, as experiências sociais, os valores, as crenças e as atitudes do grupo social ao qual o indivíduo pertence. Porém, essa matriz de percepções, apesar de duradoura é transponível, uma vez que está em constante transformação a cada nova experiência vivida pelo indivíduo. Bourdieu (1983, p. 65) define *habitus* como

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.

Bourdieu se aproxima das teorias weberianas na medida em que busca compreender a sociedade não mais como totalidade, mas sim como núcleo de significação do mundo, uma vez que parte da importância da ação individual do sujeito, da subjetividade, das ações que são próprias e intrínsecas ao indivíduo. Porém, ele se propõe a superar tais teorias, uma vez que considera também a influência da ação social objetiva, colocada por Durkheim, sob o sujeito, buscando compreender uma certa homogeneidade de preferências, gostos e práticas em determinados grupos, expostos as mesmas condições sociais, sendo essa homogeneidade, imposta pelo meio social, geralmente inconsciente.

Na sociedade moderna são muitas as instâncias que influenciam a construção do *habitus*, não apenas a família e a escola, como colocado inicialmente por Durkheim. A mídia, a televisão, o rádio, o *ciberespaço*, entre outros, trazem consigo novas configurações sociais, novas noções de tempo e espaço, expandindo consideravelmente os agentes influenciadores da constituição do *habitus* do indivíduo.

Setton (2002, p.67), ao abordar os novos agentes influenciadores da constituição do *habitus* na sociedade moderna, define o *habitus* como:

um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção.

Neste cenário, para Setton (2002), as novas tecnologias de informação, comunicação e expressão, trazem consigo novas fontes de influência, novos padrões a serem seguidos e incorporados, dando aos indivíduos oportunidades para se tornarem reflexivos, com mais opções de escolha. A competência e a autoridade das instâncias escola e família, estão constantemente sujeitas a revisões. A reflexividade passa a fazer parte intrínseca das ações, das práticas e das consciências, fazendo emergir um novo sujeito social que possui novas relações com o mundo exterior no qual "[...] a cultura de massa divide a responsabilidade pedagógica com os agentes tradicionais da educação" (SETTON, 2002, p.69).

Nesse contexto encontramos também a influência da cibercultura na construção desse novo sujeito social, e conseqüentemente na constituição do *habitus*, uma vez que, para Levy (1999, p.17) a cibercultura se apresenta como um “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, gerando uma cultura própria deste novo espaço virtual conectado, que envolve formas de agir, de pensar e de se posicionar.

Marilda Silva (2003), baseada na teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu e, a partir das biografias, das histórias de vidas dos professores e da categoria experiência, deu origem ao termo *habitus* professoral, o qual evidencia a existência de um *habitus*

particular do trabalho docente. Seria este um *habitus* com características específicas do grupo profissional docente, que poderia ser observada em qualquer indivíduo da classe professor.

Silva (2003) indicou que as características do *habitus* professoral começam a ser estruturadas ainda durante a primeira escolarização, através da experiência que temos como alunos vamos estruturando nossos *habitus* pelos modelos pedagógicos de nossos professores, pelas dinâmicas que vivenciamos ainda na condição de aprendiz, antes mesmo de iniciarmos nossa formação professoral.

Para Silva, sendo o *habitus* a maneira pela qual apreciamos o mundo, agimos objetivamente em nossas escolhas e classificações, é possível perceber que em experiências vividas na sala de aula durante a escolarização, encontram-se as raízes, ou vestígios, da lógica de um *habitus* professoral (SILVA, 2003, p.105). Segundo a mesma autora, essa experiência, que embasa as práticas pedagógicas são apreendidas também fora de ambientes escolares formais.

A autora destaca ainda que a explicação do conteúdo é um dos elementos chave na constituição do *habitus* professoral, o que nos remete a discutir a existência de um *habitus* professoral específico do meio virtual, uma vez que, como afirma Mill et al (2008, p.113) na docência virtual "[...] o ambiente tradicional da sala de aula se desfaz e com ela a necessidade da sincronicidade das relações sociais. Em outras palavras, os tempos e espaços da educação tradicional são redimensionados, o que transforma as formas “consolidadas” de ensinar-aprender".

Em sua pesquisa Silva (2003) afirmou que o conceito de aula, entre os indivíduos pesquisados, parecia estar relacionado com as experiências primeiras de escolarização e que a explicação do conteúdo, elemento chave na constituição do *habitus* professoral, enraizado desde as primeiras experiências escolares, poderia estar sendo modificado com a inclusão de novas tecnologias passando da explicação para simples leitura do conteúdo projetado por ferramentas tecnológicas, dentro do ambiente presencial da sala de aula. Fato que não estava sendo aceito de forma positiva pelos alunos. O que levou Silva a questionar se o *habitus* dos alunos estaria impedindo as estruturas estruturantes destes de se modificarem e aceitarem uma nova metodologia de ensino.

Por sua vez, partindo do pressuposto de que a simples inclusão de novas tecnologias pode modificar o *habitus* professoral, que passa do elemento chave explicação do conteúdo para a simples leitura do mesmo, encontramos aí uma grande necessidade de se investigar a existência de um *habitus* professoral virtual, pois como já foi dito, encontramos nesta modalidade novas estruturas de trabalho docente, novas possibilidades pedagógicas, advindas da flexibilidade espaço-temporal, da inclusão excessiva de novas tecnologias, da polidocência e em especial da inclusão do ciberespaço que traz consigo todas as características de uma nova cultura, a cibercultura.

Silva (2003, p. 109), destaca também que a explicação do conteúdo está diretamente ligada ao domínio do conteúdo, pois este exige do professor informações advindas de outros saberes sistematizados, de seu capital cultural erudito e, a qualidade da explicação depende do estabelecimento adequado da relação entre teoria e prática.

Tardif (2013) aponta que os saberes dos professores são de natureza eminentemente prática, estes constituem uma "cultura da ação docente", a qual permite ao professor desenvolver seu *habitus*, definido por esta autora como "[...] certas disposições vividas na e pela prática real" (p. 49), traçando através deste, um conjunto de representações que permitem ao professor, compreender, interpretar e orientar sua prática profissional cotidiana.

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional": eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2013, p.49).

Outro ponto interessante para se discutir sobre a existência de um *habitus* professoral virtual na EaD está na estrutura do trabalho docente, uma vez que, como afirma Belloni (2001), todos os estágios educacionais da EaD foram influenciados pelo modelo fordista de produção industrial, no qual a fragmentação do trabalho se apresenta como elemento fundante da modalidade. Ou seja, o trabalho docente é desenvolvido por um grupo de profissionais que muitas vezes possuem pouco ou nenhum contato entre si, desvinculando assim o indivíduo que elabora o material a ser utilizado, daquele que planeja as atividades, daquele que cria e configura o ambiente virtual de aprendizagem,

de um outro responsável por acompanhar os alunos no desenvolvimento das atividades de ensino, o que pode gerar uma alienação destes profissionais, que perdem a noção do todo, deixando de se reconhecerem como parte do processo.

Outra categoria que deve ser levada em consideração, no contexto de se encontrar as estruturas fundantes do *habitus* professoral virtual é a experiência, pois segundo Bondía (2002), o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, é o modo como alguém responde ao que lhe acontece, o modo como o sujeito dá sentido ao que lhe aconteceu é um saber que não pode ser separado do indivíduo que o vivenciou.

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (BONDÍA, 2002, p.27).

Thompson (1981), traz uma definição de experiência articulada ao conceito de cultura. Para ele a experiência, a maneira pela qual os indivíduos constroem sua história, é um processo ativo, dialético, entre cultura e estruturas internas. Se aproxima da teoria do *habitus*, uma vez que tenta articular estrutura e processo, realidade objetiva com o agir individual. Na qual os indivíduos podem ser vistos

não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) e em seguida (...) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182).

Thompson (1981) define ainda dois tipos distintos de experiência: experiência vivida e experiência percebida, sendo esta última uma aproximação com a definição de consciência social de Marx, a qual parte dos conflitos existentes entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. Já a experiência vivida seria aquela resultante das experiências vivenciadas na realidade concreta e que se chocam com a

experiência percebida. Thompson (1981, p. 42) afirma que o diálogo entre o ser social e a consciência social é quem dá origem à experiência.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) apontam a experiência docente como ponto central para a constituição do profissional docente. Tais autores se aproximam da teoria do *habitus* professoral, na medida em que colocam essas experiências como algo que se constrói ao longo da vida, não estando limitadas aos espaços formais de formação. Para estes, as crenças, valores, opiniões, juízos e concepções, ocupam lugar de destaque no processo de constituição profissional docente, pois as experiências pessoais, profissionais e de formação sofrem e, ao mesmo tempo, exercem influência direta e constante em tais crenças e concepções.

A aprendizagem docente é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação; e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores. Aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. (REALI, TANCREDI E MIZUKAMI 2008, p.82).

Para Galvão (2005, p. 328) "[...] a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos". Assim, as trajetórias de formação e a experiência profissional dos professores pesquisados são dados de extrema importância para a compreensão da constituição do *habitus* professoral virtual.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa de natureza qualitativa. A escolha desta abordagem deve-se ao fato de que nos métodos qualitativos, a análise dos dados tende a ser indutiva, ou seja, o objetivo da coleta não é confirmar ou negar hipóteses, as abstrações são construídas na medida em que os dados particulares forem agrupados e analisados. Segundo Minayo (2002, p.10) “[...] nas ciências humanas e sociais, na qual se situa a ciência da educação, a pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque, pois se aprofunda naquilo que não é aparente, no mundo dos significados das ações e relações humanas”.

O campo de pesquisa escolhido foi um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tendo como sujeitos de pesquisa professores que atuam e/ou atuaram nos cursos superiores de Licenciatura oferecidos na modalidade à distância, pelo programa Universidade Aberta do Brasil - UAB, a saber: Licenciatura em Computação, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Letras – Português, que atuem ou atuaram simultaneamente em cursos presenciais, preferencialmente ministrando disciplinas similares na modalidade a distância e presencial.

Realizamos nesta pesquisa uma análise documental, junto ao Centro de Educação a Distância da referida instituição para identificar os sujeitos aptos a participarem de uma entrevista semiestruturada e para descrever o modelo pedagógico adotado pela instituição para os cursos ofertados na modalidade à distância.

4.1 O campo de pesquisa

4.1.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação a Distância

Em 2008, através da lei 11.892, o governo cria e regulamenta a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na ocasião denominados IFETs.

Os Institutos Federais foram criados a partir da junção entre as escolas técnicas e Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. A referida lei define em seu 2º artigo que os IFETs são instituições de educação superior,

básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Os cursos passaram a ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando assim a construção de diversos itinerários formativos com aperfeiçoamento dos discentes na área escolhida. Neste sentido, o governo federal buscou implementar na área educacional, políticas que oportunizassem milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora, se qualificarem para buscarem uma possível inserção no mundo do trabalho.

No 7º artigo da referida Lei, afirma-se que, no mínimo, 20% das vagas ofertadas pelos Institutos Federais devem ser destinadas à cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Tal prerrogativa impõe aos Institutos Federais um grande desafio: romper com o compromisso de oferecer uma modalidade de educação voltada para as demandas exclusivas do mercado para assumir o enlace da educação de qualidade e a formação integral dos sujeitos, dando-lhes condições de participar ativamente na consolidação democrática do País (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2009).

O Instituto investigado foi implantado através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, tendo sua origem na fusão de duas autarquias federais, um CEFET e uma Escola Agrotécnica Federal. Inicialmente, em 2008, além das duas autarquias o IFECT contou também com a criação de duas Unidades de Ensino localizadas em diferentes municípios do estado de Minas Gerais. Hoje o referido IFECT é composto de uma Reitoria e nove *campi* em diferentes cidades mineiras.

É uma Instituição especializada na oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Tecnológica, Graduação, Pós-Graduação, formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, nas modalidades presencial e a distância integrando-se ao Sistema Federal de Ensino, atuando em

parceria com diversos programas ofertados pelo Governo Federal como PRONATEC, PROEJA, UAB, Rede E-Tec Brasil, entre outros.

No que tange especificamente a Educação a Distância, este IFECT inicia suas atividades nesta modalidade de ensino em 2009, por iniciativa e financiamento próprio, o com a oferta de um curso de extensão de Auxiliar administrativo, para servidores da prefeitura do município em que se localiza a Reitoria do referido IFECT, com carga horária de 200 horas.

Ainda em 2009, O IFECT inicia suas ações para se integrar a dois programas do Ministério da Educação, coordenados no período pela extinta Secretaria de Educação a Distância – SEED, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES: a Escola Técnica Aberta do Brasil – hoje intitulada de Rede e-Tec Brasil - e a Universidade Aberta do Brasil – UAB - respectivamente.

Em 2010, com ingresso no sistema UAB, o IFECT, inicia a oferta do curso de capacitação em Política e Prática Pedagógica na EaD, financiado pela UAB, com carga horária de 200 horas, com vistas a formar os profissionais técnicos, docentes e administrativos que atuam nesta nova modalidade de ensino.

Paralelo a este curso, em concordância com o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Minas Gerais - FORPROF-MG, órgão que possui a finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios de Minas Gerais, a formação inicial e continuada de docentes para as redes públicas da educação básica, propõe a oferta de 8 (oito) cursos de licenciatura a distância: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Espanhol, Computação, Matemática, Pedagogia, Português e Química.

Em 2011, através do programa Rede E-Tec Brasil, tem início cinco cursos técnicos na modalidade a distância e em 2012 dois inicia-se dois cursos superiores de licenciatura através do programa UAB, a saber: Técnico em Automação Industrial; Técnico em Edificações; Técnico em Eletrotécnica; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Técnico em Segurança do Trabalho; Licenciatura em Matemática; e Licenciatura em Computação, respectivamente.

Ainda em 2012, o IFECT recebe aprovação da CAPES para a oferta de mais três cursos superiores: Licenciatura em Português, Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas, no entanto, apesar da aprovação, o IFECT não iniciou turmas destes cursos.

Neste mesmo ano o IFECT firmou uma parceria com o IFPR para a oferta de cursos técnicos a distância, também através do programa Rede e-Tec Brasil, utilizando a tecnologia de distribuição de aulas via satélite.

A partir de 2013 tem início uma pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e um curso técnico em Serviços Públicos, também na modalidade a distância. Neste mesmo ano, o referido Instituto suspende a parceria com o IFPR. Em 2014, além da reoferta dos cursos técnicos e superiores já existentes, tem início as primeiras turmas do curso superior de Licenciatura em Letras, em parceria com polos presenciais no estado de São Paulo.

Até o ano de 2015 a estrutura organizacional da educação a distância no IFECT contava com um Centro de Educação a Distância, localizado junto à Reitoria da instituição, a qual organizava a logística administrativa dos cursos ofertados e centralizava o controle e suporte aos demais *campi* que elaboravam os projetos pedagógicos e coordenavam os cursos na modalidade a distância, possuíam também polos presenciais dentro dos próprios *campi* e coordenavam polos presenciais em outras cidades próximas a cada *campi*. Assim, os alunos matriculados nos cursos e/ou polos coordenados por determinado *campus*, estava vinculado a este determinado *campus* e consequentemente inserido na matriz orçamentária deste, a qual é definida por número de alunos matriculados.

No entanto, no final do ano de 2015 a Reitoria decidiu que todos os alunos, cursos e polos vinculados à educação a distância passariam a estar vinculados apenas ao *campus* localizado na mesma cidade da Reitoria. Tal medida causou um grande impacto nas contas dos diversos *campi* que deixaram de receber uma boa parcela de sua matriz orçamentária no ano seguinte. Outros impactos puderam ser sentidos também na gestão e organização administrativa dos cursos, uma vez que apenas um *campus* passou a ter o trabalho que era desenvolvido por outros nove *campi* em conjunto. Nesse sentido, a presente pesquisa foi desenvolvida apenas em um *campus* do referido IFECT, uma vez que apenas ele desenvolve atividades referentes a modalidade a distância nesta instituição.

Em 2015 e 2016 apenas os cursos técnicos na modalidade a distância tiveram a entrada de novas turmas e seis dos nove *campi* do IFECT deixaram de sediar polos

presenciais dentro de suas estruturas físicas presenciais, uma vez que não participariam mais da gestão e desenvolvimento dos cursos.

Hoje o referido instituto conta com um Centro de Educação a Distância, responsável por organizar didática e administrativamente todos os 12 (doze) cursos ofertados na modalidade a distância, sendo três licenciaturas, sete cursos técnicos e dois cursos de idiomas, alocados em 24 polos presenciais custeados pelos programas do Governo Federal Rede E-Tec Brasil e Universidade Aberta do Brasil - UAB.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Conforme já apontamos, os sujeitos de pesquisa foram os professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que atuam como docentes nos cursos superiores de Licenciatura oferecidos na modalidade à distância, pelo programa Universidade Aberta do Brasil - UAB, a saber: Licenciatura em Computação, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Letras – Português.

Inicialmente a fim de buscar uma diversidade entre os sujeitos, nos propusemos a entrevistar, pelo menos, 15 (quinze) professores, sendo cinco de cada licenciatura apontada.

Como primeiro critério de seleção dos entrevistados, no primeiro momento buscamos escolher aqueles professores que atuassem simultaneamente nos cursos do programa UAB e nos cursos presenciais dentro da mesma instituição, preferencialmente ministrando disciplinas similares nas modalidades presencial e a distância, visando que o entrevistado conseguisse desenvolver um olhar analítico entre sua atuação virtual e presencial.

Como segundo critério de seleção dos professores apontamos o tempo de atuação como docente no programa UAB. Buscávamos aqueles professores com maior tempo de atuação, uma vez que acreditávamos que quanto maior o tempo de atuação, maiores seriam as chances de encontrarmos traços do *habitus* profissional virtual estruturado pelo professor em sua constituição profissional.

No entanto, no decorrer do processo de pesquisa, percebemos a necessidade de alterarmos os critérios de seleção dos sujeitos, uma vez que, por falta de entrada de

novas turmas o número de professores atuantes no programa UAB estava inferior ao estimado, sendo alguns destes professores de outras instituições e/ou técnicos administrativos² do próprio IFECT fato este que excluía tais sujeitos da nossa pesquisa, por incompatibilidade com os objetivos propostos.

Assim, modificamos o primeiro critério incluindo aqueles professores que atuaram no programa e se desligaram em um período imediatamente anterior de no máximo um ano e/ou que estavam em *stand-by* aguardando a entrada de novas turmas e, excluímos o segundo critério, pois percebemos que a maior parte dos professores possuíam pouco tempo de atuação no programa, sendo assim, todos os professores atuantes ou desligados a no máximo um ano foram incluídos como potenciais sujeitos de pesquisa, independentemente do tempo de atuação no programa.

Entrevistamos um total de 12 (doze) sujeitos, sendo quatro professores da Licenciatura em Computação, cinco professores da Licenciatura em Letras e três professores da Licenciatura em Matemática.

4.3 Coleta de dados, organização e métodos de análise dos dados utilizados

² O regulamento do programa Universidade Aberta do Brasil permite a contratação de professores fora da instituição, ou mesmo que não sejam professores dentro da IES, sendo necessário possuir apenas um curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, ou experiência comprovada de um ano como professor em cursos superiores, conforme consta na Resolução nº8, de 30 de abril de 2010, inciso 5:

“V - Professor-pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, (...), sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Professor-pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Professor-pesquisador II.”.

Esta resolução foi revogada pela resolução 15, de 4 de dezembro de 2015, quando a responsabilidade do pagamento de bolsas aos participantes do programa UAB passou do FNDE para a CAPES. Quase um ano após essa resolução ter sido revogada a CAPES publicou uma portaria, PORTARIA Nº 183, DE 21 DE OUTUBRO DE 2016, sobre os critérios para contratação de professores no programa UAB retirando a exigência de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, mantendo apenas a exigência de experiência de um ano de docência no ensino superior, como pode ser observado no artigo 4º, inciso II “II. “*Professor Formador II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, (...), exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior”.*

Para realizarmos a coleta de dados desta pesquisa, inicialmente realizamos visitas ao Centro de Educação a Distância da referida instituição buscando encontrar documentos que pudessem nos ajudar na descrição do modelo pedagógico adotado pela instituição, pois para realizarmos a análise do discurso na perspectiva da escola francesa, metodologia de análise escolhida para esta pesquisa, é extremamente necessário realizar um levantamento e descritivo minucioso do modelo pedagógico utilizado pela Instituição de ensino pesquisada, uma vez que as vozes dos sujeitos entrevistados estão inseridos em um contexto educacional estabelecido pelo programa UAB e detalhado pelo IFECT em questão.

A análise do discurso, na perspectiva francesa, sugere uma compreensão de mundo histórica e culturalmente construída, determinada pelos processos sociais a partir do qual entende que o discurso/linguagem não é neutro. Este é carregado por uma ideologia constituída socialmente a partir do grupo estrutural ao qual o indivíduo está inserido, conforme afirma Brandão (2014, p. 12) “a linguagem é lugar de conflito de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são históricos sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção”. Sendo assim, o primeiro passo nesta pesquisa foi identificar o modelo pedagógico através dos documentos levantados junto à coordenação de educação a distância da instituição pesquisada. Modelo este que pôde ser comprovado, complementado e, em alguns aspectos, refutado pelas descrições realizadas pelos sujeitos pesquisados no momento das entrevistas.

Nesta análise documental junto ao CEAD – IFECT, buscamos além de identificar o modelo pedagógico adotado na referida instituição, conhecer os cursos de formação ofertados aos professores e identificar também os sujeitos aptos a participarem das entrevistas semiestruturadas.

Neste momento, encontramos nosso primeiro grande desafio, pois inicialmente nos propusemos a entrevistar 15 (quinze) professores, sendo cinco de cada curso de licenciatura ofertado através do programa UAB, os quais deveriam estar vinculados tanto ao ensino presencial, como ao ensino a distância dentro da mesma instituição e ministrarem disciplinas similares nas duas modalidades, além de buscarmos os professores com maior tempo de atuação no programa UAB.

No entanto, como já foi dito no subitem “sujeitos de pesquisa”, descobrimos que, segundo o CEAD – IFECT, por corte de recursos governamentais não havia

entrada de novas turmas virtuais nos três cursos de licenciatura a dois anos o que ocasionou uma diminuição dos professores em atividade na modalidade a distância e não nos permitia ter acesso ao número de professores proposto inicialmente.

Então, decidimos modificar os critérios de escolha dos sujeitos de pesquisa, incluindo aqueles professores que atuaram no programa e se desligaram em um período imediatamente anterior de no máximo um ano e/ou que estavam em *stand-by* aguardando a entrada de novas turmas e revogamos o segundo critério, incluindo todos os professores possíveis, independentemente do tempo de atuação no programa.

Mesmo alterando os critérios para seleção dos sujeitos de pesquisa ainda encontramos muitas dificuldades em atingir o número pré-estabelecido de entrevistas por motivos como: falta de interesse dos professores em participar da pesquisa; alguns professores atuavam apenas na modalidade virtual na instituição e na presencial em outra instituição e; professores da modalidade a distância que atuavam como técnicos administrativos dentro do próprio IFECT, portanto, não atuavam como docentes na modalidade presencial.

Nesse sentido, empenhamos todos nossos esforços na busca pelos sujeitos que se encaixavam no perfil pretendido e que se dispusessem a participar da pesquisa e chegamos a um total de 12 (doze entrevistados), sendo quatro professores da Licenciatura em Computação, três professores da Licenciatura em Matemática e cinco professores da Licenciatura em Letras, ofertados pelo IFECT através do programa UAB.

Os professores entrevistados estavam situados em quatro cidades distintas de Minas Gerais, uma vez que não há necessidade do professor atuante do programa UAB estar vinculado à docência tampouco ao *Campus* ao qual situa-se o Centro de Educação a Distância do IFECT, nesse sentido enfrentamos horas de estrada para encontrar professores localizados à quilômetros de distância, em alguns casos, mais de 400 (quatrocentos) KM, enfrentamos desistências e/ou remarcações de professores em nos oferecer seus relatos para a pesquisa após o deslocamento para outra cidade, entre outros, o que ocasionou uma demora além do tempo estimado e tornou o processo de coleta de dados bastante dispendioso.

Como instrumentos de coletas de dados, como já foi dito utilizamos entrevistas semiestruturadas para, além de caracterizar os sujeitos pesquisados no que se refere ao

tempo de atuação na EaD e tipo de curso/s nos quais a atuação ocorreu, formação e qualificação específica para a atuação nesta modalidade de ensino, buscamos compreender como os professores apreendem sua formação profissional para atuação na docência virtual, quais lacunas perceberam durante o processo de constituição profissional, como se reconhecem nesta atuação, como compreendem o campo de atuação virtual e como a construção deste *habitus* professoral específico se dá frente a sua atuação na docência presencial.

Após identificado os professores que se enquadravam no perfil estabelecido, realizamos um primeiro contato via telefone com os professores convidando-os a participar da pesquisa. A escolha do contato telefônico se deu por compreendermos que seria uma forma de buscar uma maior sensibilização dos mesmos para participarem. As entrevistas foram realizadas em locais e horários distintos, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. A maior parte destas foi realizada dentro das dependências do IFECT, em diferentes *campi*, os quais nos cederam uma sala para tal, no entanto algumas foram realizadas nas residências dos entrevistados, pois estes sugeriram que seria o único local em que teriam disponibilidade.

As entrevistas foram elaboradas de forma semiestruturada³ e seguiram uma pauta com pontos pré-estabelecidos de acordo com os objetivos e questões de pesquisa, orientadas por uma relação de pontos de interesse que desejamos explorar ao longo de seu curso. O tipo de entrevista semiestruturada, executado nesta pesquisa, seguiu o formato proposto por Triviños (2013), o qual parte do princípio de que as perguntas que fundamentam a entrevista não surgiram ao acaso,

elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do pesquisador, mas também de toda informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas. (TRIVIÑOS, 2013, p. 146)

Ainda segundo Triviños (2013), esse tipo de instrumento de coleta de dados, “favorece, não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de

³ O roteiro de entrevista semiestruturada se encontra no apêndice 03, ao final deste trabalho.

situações de dimensões maiores” (2013, p. 152). Dessa forma nossa entrevista contou com questões: descritivas, avaliativas, explicativas imediatas e hipotéticas.

Nas questões descritivas, buscamos encontrar os traços do modelo pedagógico adotado pela instituição através da percepção dos professores, com perguntas nas quais foram levados a descrever o trabalho docente desenvolvido tanto no ensino presencial como a distância e a buscar exemplos das situações apontadas,

As perguntas de cunho avaliativo, levou os professores a refletirem sobre todo o processo tanto nos pontos consoantes como nos pontos destoantes entre as duas modalidades, bem como a pensarem sobre as influências das experiências anteriores no processo docente virtual, além de buscar compreender como os professores são reconhecidos dentro da instituição pela atuação docente virtual e a motivação de tais professores para atuarem no programa UAB.

As questões intituladas como “explicativas imediatas”, buscou compreender as concepções de educação a distância, de docência virtual e o conhecimento dos professores a respeito da EaD no Brasil, bem como encontrar os traços de como os docentes se reconhecem como professores na docência virtual.

As perguntas hipotéticas levaram sujeitos pesquisados a refletir sobre suas posturas diante do cenário apresentado e sobre possíveis mudanças no processo docente, a fim de contribuir para melhorar a qualidade tanto do ensino ofertado como das condições de trabalho desenvolvidas por eles, caso exercessem funções de coordenação e/ou direção da educação a distância.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi um processo realizado por meio do diálogo face a face cuja duração média foi de 60 minutos. No entanto, dois entrevistados fugiram à média de tempo gasto chegando a 100 e 120 minutos de entrevista.

Buscamos com tal instrumento, dar voz aos professores virtuais, afim de que estes pudessem buscar em sua história de vida e formação os elementos constituintes do seu *habitus* professoral e as implicações deste em sua prática cotidiana, pois segundo Souza (2006, p. 27) as trajetórias pessoais permitem a “[...] autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos”.

Para realizar essa complexa análise dos dados, utilizamos o método denominado cientificamente como análise de discurso, a partir da perspectiva da chamada Escola Francesa de Análise do Discurso, uma vez que esta busca encontrar o sentido do discurso produzido pelo sujeito levando em consideração a relação entre ideologia, história e linguagem, pois nesta metodologia de análise, acredita-se que o discurso produzido possui relação direta com o contexto sócio-histórico em que o indivíduo se encontra evidenciando em sua fala as relações de poder presentes no campo em que está inserido. Neste caso, o modelo pedagógico adotado pela instituição.

Nesta metodologia parte-se do princípio de que todo discurso é carregado de ideologia e, por isso, não é neutro, não é individual, traz consigo elementos simbólicos da história, da coletividade e de conhecimentos existentes anteriores ao sujeito, apresentados muitas vezes de forma inconsciente.

o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes. [...] Neste contexto o sujeito não é individual, é assujeitado ao coletivo, ou seja, esse assujeitamento ocorre no nível inconsciente, quando o sujeito se filia-se ou interioriza o conhecimento da construção coletiva, sendo porta-voz daquele discurso e representante daquele sentido. (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p. 681)

Dessa forma, a análise do discurso se adequou a nossa pesquisa, uma vez que buscamos encontrar, através dos sentidos apreendidos na interpretação, os traços estruturantes do *habitus* professoral virtual em um contexto sócio-histórico específico.

Após a realização das doze entrevistas semiestruturadas, iniciamos o processo de transcrição das mesmas. Transcrevemos “ipsis litteris” os depoimentos, buscando enriquecer e detalhar ao máximo cada fala para aumentarmos as chances de uma análise minuciosa do que foi dito, de como foi dito e também do que não foi dito, dos silêncios e brancos encontrados nos depoimentos, pois segundo Gill (2002, p. 255) “Os analistas do discurso, ao mesmo tempo em que examinam a maneira como a linguagem é empregada, devem também estar sensíveis àquilo que não é dito – aos silêncios”. Ainda segundo Gill

Uma boa transcrição deve ser um registro tão detalhado quanto possível do discurso a ser analisado. A transcrição não pode sintetizar a fala, nem deve ser “limpada”, ou corrigida; ela deve registrar a fala literalmente, com todas as características possíveis da fala (2002, p. 251)

Terminadas as transcrições minuciosas dos depoimentos, passamos a uma releitura das mesmas buscando identificar os padrões de análises, tanto a partir de uma exaustiva releitura como das notas realizadas quando das transcrições. Inicialmente optamos por identificar o perfil dos sujeitos de pesquisa traçados a partir das categorias de formação e atuação profissional. 1) Formação: Bacharelado; Licenciatura; Bacharel e Licenciado; 2) Atuação profissional: Tempo de experiência docente presencial; Tempo de experiência docente virtual; 3) Curso superior de licenciatura que atua ou atuou no programa UAB: Letras; Matemática; Computação.

A partir das categorias mencionadas identificamos padrões de discurso, que serão apresentados nos tópicos de análise e discussão dos dados.

5 ANÁLISE DE DADOS

5.1 O modelo pedagógico adotado pela instituição

Para realizar o levantamento do modelo pedagógico adotado em nosso campo de pesquisa utilizamos os métodos de análise documental, fazendo uso de regulamentos e normativas da própria instituição e contamos com as descrições dos sujeitos de pesquisa, a saber, doze professores que atuam nos cursos de licenciatura do programa Universidade Aberta do Brasil de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

O levantamento do modelo pedagógico faz-se necessário, uma vez que buscamos encontrar traços específicos do *habitus* professoral virtual, pois partindo da premissa de que, para Bourdieu (1983), o *habitus* é uma noção que ajuda a pensar as características de uma identidade social com base na exterioridade (meio social, cultura, crenças e valores) e na interioridade (experiências pessoais individuais), as quais implicam na maneira pela qual o indivíduo se posiciona no mundo, identificar o campo ao qual os indivíduos pesquisados estão inseridos e à quais condições estruturais estão submetidos é o ponto de partida para verificarmos a existência ou não de um *habitus* específico para o trabalho docente no meio virtual, pois entendemos que

A docência é uma atividade multideterminada, que depende de fatores institucionais, culturais e individuais. Dentre os vários fatores institucionais, as leis e diretrizes que a regem, as especificidades do campo de conhecimento trabalhado e a instituição onde ela acontece, oferecem ao mesmo tempo limitações e possibilidades a esta atividade. A docência, em geral, sendo uma atividade essencialmente humana, está também sujeita às características da instituição onde ocorre. Assim, na medida em que seus membros buscam pertencer a uma dada instituição escolar o entendimento que nela predomina sobre o ensinar e o aprender, o papel dos alunos e professores, o sucesso e o fracasso escolar, a natureza da realidade e do conhecimento, entre outros aspectos, comumente contribuem para forjar as práticas individuais. (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2014, p. 14)

O modelo pedagógico adotado em nosso campo de pesquisa sofreu as mesmas influências fordistas e tayloristas, advindas do modelo industrial, que influenciou

fortemente o desenvolvimento da EaD no Brasil e no mundo, com características específicas como a racionalização, a divisão do trabalho e produção em massa (BELLONI, 2001). Destarte, o trabalho docente virtual, na instituição pesquisada, em geral, é desenvolvido por vários atores, a saber: um professor responsável pela disciplina, um tutor virtual, um tutor presencial, equipe de suporte técnico, a coordenação do curso, à coordenação de tutoria, a coordenação pedagógica, entre outros sujeitos.

Desde a implantação do programa Universidade Aberta do Brasil no IFECT pesquisado o modelo pedagógico adotado pela instituição passou por diversas modificações que impactaram significativamente o trabalho docente virtual. Dessa forma, descreveremos aqui o modelo pedagógico que vigorou até o início do primeiro semestre de 2016 e ressaltaremos as importantes mudanças implantadas a partir de então, pois a coleta de dados se deu justamente no início da implantação deste novo modelo: agosto e setembro de 2016.

5.1.1 Estrutura dos cursos

Os cursos ofertados através do programa Universidade Aberta do Brasil são desenvolvidos com o suporte de uma plataforma de gerenciamento de aprendizagem: o ambiente virtual *Moodle*. Se trata um *software Open Source*, gratuito, distribuído sob a licença *General Public Licence* (GPL). Tal plataforma facilita a integração de novas tecnologias educacionais e simplifica a utilização tanto para estudantes e professores permitindo reunir na estrutura de um curso, diferentes recursos educacionais, tais como: fóruns de discussão, questionários, chats, atividades colaborativas, avaliações diversas, trocas de arquivos entre professores e alunos, recursos de interação síncrona e assíncrona, etc. mantendo o registro de todas as interações e participações dos usuários (FERREIRA e MOREIRA, 2014).

Os três cursos superiores de licenciatura: Matemática, Computação e Letras tiveram seus projetos pedagógicos elaborados entre 2010 e 2012, portanto possuem como base a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - e no Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de

dezembro de 2007- Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica - e, até o presente momento, não foram atualizados com base na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 a qual define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a qual define uma carga horária mínima de 3200 horas curriculares de formação para os cursos de licenciatura.

Todos os cursos têm quatro anos de duração são organizados semestralmente, desenvolvidos na modalidade de educação a distância com momentos presenciais mensais, nos quais são desenvolvidas aulas práticas, avaliações, estágios e defesas de trabalho de conclusão de curso, de acordo com os PPCs de cada curso e a legislação específica para EaD:

Art. 10. Os cursos do IFECT, para efeito deste regulamento, poderão ser ofertados nas modalidades presenciais e a distância. (...)

§ 2º. A modalidade a distância, tal qual descrito no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I. avaliações de estudantes; II. estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III. defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV. atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (ROD, nº72 de 2014, p. 4-5)

A totalização das cargas horárias estão assim distribuídas⁴: No curso de Licenciatura em Letras a carga horária de integralização curricular é de 3082 horas, das quais 2.482 horas/aula para os conteúdos curriculares, 400 horas/aula de prática como componente curricular (PCC), 400 horas para o estágio supervisionado e 200 horas/aula de atividades chamadas “de formação”, atividades de caráter científico-cultural; Já no curso de Licenciatura em Matemática para a integralização curricular o aluno deve cursar 2910 horas, sendo 1875 horas de conteúdos curriculares teóricos, 435 horas de

⁴ Informações retiradas dos PPCs dos cursos de licenciaturas disponíveis no site da instituição.

atividades práticas ao longo do curso, acrescidos de 400 horas de estágio e 200 horas de atividades de formação; No curso de Licenciatura em Computação a integralização curricular se dá com 2800 horas de curso sendo 1785 horas de conteúdos curriculares teóricos e 405 horas de atividades práticas e experimentais ao longo do curso, acrescidos de 400 horas de estágio e 210 horas de atividades de formação.

As entradas de novas turmas se dão através de processo seletivo - vestibular específico para cursos a distância através de edital próprio.

Art. 48. A análise e a definição da oferta de novas vagas, inclusive as vagas remanescentes, serão definidas a cada período letivo pela Direção Geral, em conjunto com os Colegiados de Cursos e a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão e/ou equivalente de cada *campus* ou com a DEAD, para os cursos na modalidade a distância, dentro do prazo estabelecido em calendário acadêmico. (ROD, nº 72 de 2014, p.18)

Até o presente momento os cursos ofertados através do programa UAB contaram com três entradas: no ano de 2012: Licenciatura em Matemática, sendo 150 vagas (50 para cada polo presencial vinculado) e Licenciatura em Computação com 250 vagas (sendo 50 vagas para cada polo presencial vinculado); em 2014: Licenciatura em Letras e Licenciatura em Matemática sendo uma oferta de 50 vagas para cada polo totalizando 200 vagas para cada curso; e em 2017: Licenciatura em Computação, com quatro polos vinculados e 40 vagas para cada polo e Licenciatura em Matemática quatro polos totalizando 160 vagas - 40 para cada polo vinculado.

As disciplinas são desenvolvidas no formato de módulos, de modo que cada 15 horas correspondem a um período médio de duas semanas, assim uma unidade curricular com 60 horas possui duração média de oito semanas (dois meses), contanto com dois encontros presenciais: um no início da disciplina, chamado de aula inaugural e outro para avaliação final da disciplina, que ocorre geralmente na finalização da mesma. Algumas unidades curriculares, por terem uma carga horária maior, podem contar ainda com um terceiro encontro presencial ocorrido entre a aula inaugural e a prova final, no qual os alunos são levados a realizarem também atividades avaliativas presenciais.

Nos causa certa estranheza conceber um curso de formação inicial de professores com tão poucos momentos presenciais, pois, uma vez que, a maior parte de

tais professores atuarão em cursos presenciais, há que se (re)pensar as estratégias de formação utilizadas pelos cursos a distância tendo como consciência o fato de que a constituição do *habitus* professoral se dá também através dos momentos experienciados ainda como alunos, tendo como referências a dinâmica e o dia-a-dia vivenciado em sala de aula. Quando tais momentos ocorrem com pouco ou quase nenhuma frequência, indagamo-nos se tal fato não acarretará em uma maior dificuldade por parte do futuro professor em se adaptar e, conseqüentemente, constituir novos *habitus*, quando da entrada na profissão.

5.1.2 O processo de avaliação da aprendizagem

Sobre o processo de avaliação da aprendizagem, segundo o regulamento da organização didático pedagógica – ROD - do IFECT (nº 72 de 2014) para serem aprovados os alunos precisam concluir as disciplinas com rendimento mínimo de 60% e frequência mínima de 75% da carga horária prevista para cada unidade curricular, tendo no mínimo quatro anos e no máximo oito anos para integralização do curso. O estudante que não alcançar 60% de rendimento terá direito a realizar exames de recuperação ao final do período letivo no valor total de 100 pontos, caso aprovado o registro de rendimento do mesmo se dá com 60% de rendimento:

Art. 134. Nos cursos na modalidade a distância a recuperação será realizada ao final do período letivo, sem prejuízo à carga horária anual mínima prevista no Projeto Pedagógico do Curso e na legislação vigente. (ROD, nº 72 de 2014, p.39)

Art. 140. Nos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, o total de pontos destinados à(s) avaliação(ões) de recuperação de cada período letivo/semestre corresponderá a 100 % do total de pontos do respectivo período/semestre. (ROD, nº 72 de 2014, p.40)

Art. 143. Nas unidades curriculares dos cursos a distância em que o estudante ficar em recuperação, após a realização da mesma, a pontuação máxima será de 60% dos pontos distribuídos no semestre. (ROD, nº 72 de 2014, p.41)

O estudante que, após se submeter aos estudos de recuperação, não alcançarem rendimento superior a 60%, ficam reprovados nas unidades curriculares e podem cursar tais conteúdos no formato de dependência. Segundo o Regulamento da Organização

Didático Pedagógica essa dependência para os cursos a distância poderá ser realizada no formato de estudos autônomos:

Art. 151. O regime de dependência será desenvolvido de acordo com as possibilidades da instituição, nas seguintes modalidades:

I. em regime regular do próprio curso ou em outros cursos da instituição;

II. em unidade(s) curricular(es) especial(ais), na modalidade presencial, que poderão ser programadas nos horários extraturno, sendo exigido o preenchimento de no mínimo 50% das vagas disponibilizadas;

III. sob a forma de programa especial de estudos, na modalidade semipresencial, sendo as atividades orientadas por professores responsáveis pelas unidades curriculares, atendidas as seguintes condições:

a) reprovação uma única vez na mesma unidade curricular e em apenas duas unidades curriculares, em cada período letivo;

b) a obtenção da frequência mínima obrigatória, na unidade curricular em que foi reprovado.

Parágrafo Único. Para os cursos na modalidade à distância, as dependências poderão ser desenvolvidas em regime de estudos autônomos, com planejamento e orientação dos professores das unidades curriculares. (ROD, nº 72 de 2014, p.43)

Apesar da previsão da realização da dependência em regime regular no próprio curso ou em outros cursos da instituição, a orientação dada pela equipe gestora da educação a distância da instituição é de que estes estudos se deem, preferencialmente através de estudos autônomos, que na maioria das vezes ocorrem sem a orientação dos professores e tutores, conforme relatos a seguir:

eu tenho provas de dependências pra corrigir até hoje de disciplina que eu dei em 2014, nós estamos em 2016. Então quer dizer, não é o fato do aluno fazer uma prova ou não que vai fazer ele aprender e isso me incomoda, entendeu? O aluno fez a disciplina em 2014, depois ele não teve mais aulas, ele tem o material lá para ele estudar, mas ele não estudou, por que ele não passou na prova certo? Aí ele vai fazer quantas provas de dependência? Então isso eu não concordo, eu acho que ele tinha que ter aula de novo, tinha que abrir a disciplina de novo, para ele fazer a disciplina de novo. Então isso aí é uma coisa que eu não concordo. (Sujeito 07)

tinha uma prova final, então, valia 50% e depois, no final tinha uma prova de recuperação, aí se o aluno não conseguisse, ele podia, se não me engano tem a questão de/ de dependência que ele poderia fazer essa prova depois, ele ia estudar sem estar

participando das aulas, digamos assim, ele poderia tentar novamente, então esse é o sistema de avaliação. (Sujeito 09)

você tem que enviar tudo ao mesmo tempo. Você precisa enviar, é... você faz o planejamento, faz a avaliação, faz a recuperação, faz a dependência e envia tudo de uma vez só. (Sujeito 10)

Eles (equipe gestora da EaD no IFECT) trabalham, pela dificuldade que têm de cobrar dos professores essas atividades, então o ideal que eles cobram é que o professor já pense em uma avaliação, numa recuperação e numa dependência no planejamento, estruture isso e já mande antes. É o ideal que é cobrado (...) Não concordo de jeito nenhum! (...) e aí a gente percebe que existe uma proteção, as vezes assim, eu não sei, sendo crítico, eu sei que a educação lida com números, eu sei que projetos lidam com aprovações para poderem continuarem funcionando, mas a gente percebe assim que se eu tenho que mandar a prova a recuperação e a dependência, eu já tenho ali na postura da coordenação que eles já estão pensando em todas as formas possíveis desses alunos serem aprovados no final. (Sujeito 10)

Ainda sobre o processo avaliativo, no regulamento didático pedagógico nº 72, consta:

Art. 120. Para cada unidade curricular serão distribuídos, de forma cumulativa, 100 (cem) pontos no decorrer do período letivo, sendo que 70% deverão ser destinados a avaliações de conteúdo nas suas diferentes formas e 30% em outras atividades formativas (como por exemplo: responsabilidade, compromisso, participação), trabalhos e exercícios.

Art. 121. O número de atividades avaliativas a ser aplicado em cada período letivo deverá ser de, no mínimo, 03 (três), para cada unidade curricular.

§ 1º. Cada atividade avaliativa não poderá exceder a 40% do total de pontos distribuídos no respectivo período para os cursos presenciais e a 50% do total de pontos distribuídos no respectivo período para os cursos técnicos de nível médio a distância, exceto nos casos de dependência. (Grifos meus) (ROD, nº 72 de 2014, p. 35-36)

No entanto, apesar de constar no regulamento que cada atividade avaliativa não pode exceder 50% da nota total de cada unidade curricular, segundo os relatos dos sujeitos pesquisados, a orientação repassada pela coordenação de educação a distância sobre o sistema de avaliação proposto para os cursos ofertados através do programa UAB é fechado em uma prova final, presencial escrita, com o valor de 50 pontos (50% dos pontos distribuídos), um trabalho presencial e atividades virtuais que totalizarão os demais 50% de pontos distribuídos na disciplina, conforme relatos a seguir:

Por que a... 50% da avaliação, no a distância, e por lei, tem que ser presencial. Então eles exigem que seja uma prova presencial valendo 50 pontos. Então, aí tem que ser uma prova que eu tenho que por no mínimo 10 questões, que tem que ter questões de múltipla escolha e questões fechadas. Então essa padronização toda, eu não tenho isso no presencial (Sujeito 02)

Então a questão é essa, a carga/ a quantidade de pontos já é fechada no 50%, agora como você coloca a quantidade de pontos de trabalho cabe ao professor fazer como ele achar conveniente. Os 50% na prova final é institucional. (Sujeito 03)

você tem algumas distribuições que você tem que fazer, mas eu acho que no/ por que é previsto na lei lá nesse curso a distância que a avaliação tem que valer 50% do processo de avaliação, prova escrita, ai fazer essa prova. (Sujeito 09)

É interessante ressaltar que uma orientação dada pela Coordenação de Educação a Distância, mesmo não estando presente em nenhum dos regulamentos, nem expressa em legislações maiores, passou a ser entendida pelos professores como “força de lei”, uma vez que ao serem questionados sobre qual legislação define que a avaliação final deva ser uma prova com o valor de 50% do total de pontos distribuídos, citada por eles, estes não souberam esclarecer, afirmando apenas que está na legislação.

Conforme já mencionamos, o artigo 121 do regulamento da organização didático pedagógica do IFECT pesquisado define que a atividade avaliativa não poderá exceder a 50% do total de pontos distribuídos no respectivo período letivo e o artigo 4º do decreto nº 5.622 de 2005⁵, que regulamentou a educação a distância no Brasil, estabelece que os resultados dos exames presenciais deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância, não justificando a afirmação de tais professores.

Assim, percebemos o impacto estrutural de uma definição administrativa que passa a ser tratada como natural, ou até mesmo essencial na estrutura do trabalho pedagógico em detrimento de questões voltadas para a educação / aprendizagem, uma

⁵ O Decreto nº 5.622 de 2005 foi revogado em 25 de maio de 2017, pelo decreto nº 9.057, o qual não estabelece o preavalecimento de um tipo de avaliação sobre a outra. Definindo apenas que “Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.”. No entanto, utilizaremos ainda o Decreto nº 5.622 para as avaliações dos discursos dos sujeitos de pesquisa, uma vez que este documento estava em vigor no momento da coleta de dados.

vez que, ao tornar a aplicação de uma avaliação final escrita com o valor de 50% do percentual total destinado a avaliação, uma regra obrigatória para todos os professores e unidades curriculares, a instituição desconsidera a autonomia do professor sobre o modelo de avaliação que melhor se adequa ao perfil dos discentes e conteúdos trabalhados, fato este que contribui para a precarização do ensino, burocratização e padronização das estratégias e metodologias utilizadas na modalidade racionalizando o fazer docente virtual.

muita gente questiona o sistema de avaliação, tantos pontos, que a quantidade de pontuação é fechada, que é 50 pontos, mas... é igual eu falo, são perfis distintos. Já está assim, eu não mudaria não. Eu não mudaria não. (Sujeito 03)

Eu acho isso arriscado, por que, por exemplo, o aluno as vezes se saiu muito bem durante o semestre todo e... justamente naquele dia da prova, que é 50% da nota, ele não está bem, ele não se sai bem, ele pode comprometer o rendimento de um semestre inteiro, por um dia, por um momento de avaliação. Eu acho que as/ as avaliações tinham que ser melhor distribuídas em termos de pontuação. Eu faço por que é determinado, porém eu não concordo muito com essa distribuição, acho muito ponto para um momento específico. (Sujeito 06)

e a prova que era o que contava mais pontos, que era metade dos pontos, 50%. Então, é... e é, digamos, o que tem um peso maior e é o que eu acho que os alunos têm mais dificuldades que é essa avaliação da prova escrita. (Sujeito 09)

Talvez no EaD eu queria, ao invés de dar uma prova valendo 50 pontos, talvez eu queria dar uma.../ talvez duas provas, mas aí pelo/pela forma do negócio num dá pra dar duas provas. (Sujeito 11)

Outro ponto de grande importância no modelo pedagógico adotado pela instituição está explicitado no registro de frequência dos alunos da modalidade a distância. Segundo o ROD nº 72 de 2014, para ser considerado aprovado, além de obter rendimento superior a 60% de aproveitamento nas unidades curriculares é necessário também que o aluno obtenha um percentual de 75% de frequência nas aulas/atividades da disciplina. O registro de frequência na educação a distância é computado levando em consideração a carga horária dos encontros presenciais e a frequência (realização) das atividades virtuais disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Cada atividade proposta equivale à um percentual de carga horária, assim que realizada tal atividade o

tutor virtual registra a frequência daquele aluno e aquela carga horária é computada como frequência.

é cobrado carga horária dos alunos, é cobrado frequência, essa frequência é feita com base nas atividades virtuais que os alunos vão fazendo, então se ele deixou de fazer alguma atividade, digamos, pra adaptar até o que você tem do/ do ensino presencial pro a distância você tem isso e é... eu não sei até que ponto... eu já olho assim... eu não sei até que ponto isso dá certo no presencial de ter frequência, quem dirá no/ no ensino a distância né? (Sujeito 09)

No entanto, segundo os sujeitos pesquisados, a equipe de gestão da educação a distância definiu que a prova final de cada disciplina equivale a uma frequência de 50% da carga horária da disciplina. Assim, se uma unidade curricular possui carga horária de 60 horas, o aluno que realiza a prova final desta disciplina possui um compute de frequência equivalente a 30 horas na referida unidade curricular, mesmo que tenha destinado à esta atividade apenas uma ou duas horas. O que pode ser melhor compreendido pelo relato dos sujeitos de pesquisa:

a carga horária não é distribuída equitativamente em cada módulo, ela é distribuída assim, de uma forma bem louca, 50% da carga horária no dia da prova. Então eles vão lá para o encontro presencial de quatro horas e ali eles já ganham 50% da carga horária, pra quem foi. Que foi uma estratégia que eles criaram, depois que eles viram que o aluno que as vezes faltava no encontro presencial, ou deixava de enviar uma atividade, eles acabavam sendo reprovados por frequência. Então se ele fosse fazer a prova, ele/ bastava ele fazer mais poucas atividades e por frequência ele não era mais reprovado. Então, umas loucuras assim, que a gente sabe que as instituições criam alguns/ alguns macetes, algumas estratégias pra resolver alguns problemas internos, talvez nem legal seja né?! Eu penso que não. Mas eu precisava fazer de acordo com o que eles haviam pensado, com o que eles já haviam estruturado. (Sujeito 02)

essa loucura mesmo que eu te falei da carga horária, 50% direto para a prova. “Ah, mas por que isso?” quando eles falaram isso eu quase morri né? Com uma visão pedagógica, por ser pedagoga, eu falei “Gente, mas isso é loucura! Se o aluno faz a prova e vai em um encontro presencial ele não precisa fazer mais nada? Ele não está vinculado a mais nada?”, “É, mas essa é a ideia, por que tinha muita gente sendo reprovado”. Ok. Mas se ele está sendo reprovado é por que ele não fez, ele não alcançou o mínimo que precisava, por que não é só fazer a prova, tem um processo de construção desse conhecimento. (Sujeito 02)

nós temos a obrigação de colocar na prova presencial a carga horária da metade da disciplina, que é uma forma que eu acho que eles acharam de/ do aluno não faltar da prova. Então

assim... por que é uma carga... vamos supor que eles tenham lá 60 horas, 30 horas é disponibilizada pra prova. (Sujeito 04)

Moran (2010) ao defender a educação a distância como metodologia fundamental para se oferecer educação a muitas pessoas ao longo da vida destaca que esta educação precisa ser de qualidade e reforça:

EaD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender, como no ensino presencial. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores e mediadores, e também pelo envolvimento do aluno. (MORAN, 2010, p. 129)

Parece-nos que a instituição pesquisada está mais preocupada com os números de formandos a serem apresentados ao final do programa, com o resultado da produção em massa, do que realmente com a qualidade da educação e da formação de seus alunos, futuros professores da educação básica do nosso país. O que reforça a necessidade de se investir em pesquisas, formação e capacitações permanentes dos professores e gestores envolvidos com educação a distância no Brasil.

5.1.3 A estrutura pedagógica e o trabalho docente

Com relação à estrutura pedagógica e administrativa dos cursos encontramos em nosso campo de pesquisa, uma coordenação geral do programa Universidade Aberta do Brasil, um coordenador adjunto do programa, uma coordenação geral e uma adjunta para cada curso, coordenações de tutoria, uma coordenação pedagógica e uma equipe multidisciplinar, com pessoas responsáveis pelo suporte técnico, pela logística e pelo controle e registro acadêmico.

Os professores são contratados para atuar no programa UAB pelo regime de pagamento de bolsas, estabelecido pelo decreto nº 183 de 2016, do Ministério da Educação que Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O ingresso dos professores ao programa é feito por meio de convite e/ou indicação dos coordenadores de curso, sempre que surge uma nova vaga. Ou seja, não existe um processo seletivo para a atuação no programa. Os professores ingressantes, e até mesmo os coordenadores, muitas vezes iniciam suas atividades sem uma preparação específica para tal, uma vez que não existe um programa regular de formação de professores para a atuação na modalidade a distância. Esporadicamente são ministrados pequenos treinamentos e/ou reuniões entre professores e equipe gestora da EaD para informações sobre o uso do ambiente virtual de aprendizagem e normas específicas da EaD na instituição, conforme apontam os relatos dos pesquisados ao serem questionados se participaram de alguma formação específica para atuação na modalidade a distância:

Pra ser professora não. Para ser professora "Toma aqui que o filho é teu, se vira". Até por que eles me entregaram uma disciplina eu tive 10 dias para fazer a disciplina. Sabe, foi assim "ah professora!", por que normalmente pra ser tutor sempre foi por meio de edital, mas pra ser professor não, é convite. Então, na verdade convite ou oportunismo, né? Por que parece, que a professora da disciplina desistiu de última hora, por uma questão X que eu não sei qual e aí a coordenadora estava apavorada atrás de um professor e falaram "Oh, a sujeito 2 é boa na área da educação, viu?! Ela é boa, chama ela", e aí me convidou, e falou "olha, nós estamos te convidando, mas é o seguinte, em 10 dias você precisa estar com a página pronta.". Eu não sabia nem por onde começar. Nenhuma orientação. Foi um período muito é... de apavoramento mesmo de conseguir colocar as coisas no ar, de gravar vídeo, de gravar é... de montar a página, de estruturar e não houve capacitação nenhuma. (Sujeito 02)

Nada! Não. O que tivemos foram umas duas reuniões que foi/foi falado sobre o tema, sobre o EaD em si e tal, mas assim, basicamente foi... aprendendo aos poucos mesmo e com o tempo a gente vai vendo o que dá certo e o que não dá, né? (Sujeito 04)

Apenas o que era oferecido pelo instituto em relação à plataforma moodle, como lidar com a plataforma só. Nada assim, nenhum curso pedagógico, de caráter pedagógico não. Só mesmo um treinamento para trabalhar na plataforma moodle que é utilizada no Instituto. (Sujeito 08)

Não. A minha/ o meu início foi, digamos assim, foi um pouco (...) de última hora digamos assim, por conta de uma professora que teve alguns problemas e não pode continuar com a disciplina. E aí por conta do conteúdo, da disponibilidade dos professores que tinham "Ah, você pode?", "Posso", e aí eu já peguei a disciplina em andamento. Então, digamos assim, eu fui meio que, não tive uma preparação, não foi possível parar para preparar, tive algumas orientações "oh, dá pra fazer, geralmente a gente faz assim e assim, tal..." e fui

indo mais ou menos assim, mas eu não cheguei a parar e ter um curso preparatório pra isso. (Sujeito 09)

Não. Eu fui convidado pra participar com essas disciplinas. Eu conhecia o pessoal que coordenava o curso, eles me convidaram é... e assim, passa/ houve uma reunião né? Nessa reunião eles passaram como que era a postura a ferramenta, (...) e a Coordenadora acabou que me deu uma aula mais ou menos de como funcionava o moodle, como funcionava a plataforma. Mas foi uma coisa assim, eu fui aprendendo, é uma coisa que você vai aprendendo fazendo. (Sujeito 10)

Percebemos então que a estrutura pedagógica do nosso campo de pesquisa contraria o disposto no art. 8º da Resolução nº 1 de 11/03/2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância “Art. 8º Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional”.

a própria coordenadora do curso, e isso ela já me relatou inúmeras vezes, desde que ela assumiu eu a procurei e falei do meu currículo para ela, falei que tinha um pouco de conhecimento se ela precisasse que eu estaria a disposição para ajudá-la ela falou “eu não sei nada de EaD! Eu nunca vi educação a distância”, ela foi para a coordenação por que ela é da área de letras, por isso ela foi para a coordenação. Então eu penso que os equívocos começam aí. A pessoa que não conhece de EaD ir coordenar um curso a distância? É mais fácil alguém que conhece de EaD coordenar um curso de letras a distância do que alguém que não tem conhecimento de EaD coordenar só pela parte de formação. (Sujeito 02)

o que mais me afligiu foi isso, o fato de que algumas pessoas que não eram da área de educação, elas me comandavam, entendeu?! Então pessoas que não eram da área de educação, que não tinham formação naquilo, elas me ditavam o que eu tinha que fazer e coisas que as vezes eu não concordava. Então isso me gerou um sofrimento. (Sujeito 07)

Outra definição da equipe gestora da EaD na instituição pesquisada, que gera inquietações aos sujeitos de pesquisa está na especificação de que as horas de trabalho docente virtual não são consideradas dentro da carga horária de trabalho regular do professor, ou seja, os professores que atuam no programa UAB são orientados pela coordenação a não realizarem atividades destinadas à docência virtual dentro de suas jornadas de trabalho regulares da instituição, pois, segundo esta coordenação, se trata de uma atividade extra a ser realizada pelo professor. Destes é exigido uma dedicação

média de 20 horas semanais para o trabalho docente virtual, além das 40 horas de trabalho com a educação presencial. A justificativa para tal é de que a EaD não é institucionalizada e como o professor recebe uma bolsa específica para este trabalho, ele deve ser realizado em um extraturno fora do seu horário regular de trabalho. Conforme relatos a seguir:

como o professor recebe a mais para trabalhar no ensino a distância, subentende-se que ele tem que tirar um tempo fora da instituição para ele tratar disso (Sujeito 01)

quando eu cheguei aqui ele falou “olha se for fazer coisas a distância, você jamais vai fazer dentro da sua hora de trabalho, jamais fazer aqui dentro do instituto, por que não sei mais o que...” eu falei “mas... num é profissional? Não é a Sujeito 02 profissional? Tem diferença?”, “Mas não, não pode!”, aí eu falei “poxa!”. Então institucionalmente existe essa diferença. Eles querem fazer EaD, mas não assumem que eu professora do presencial posso ser professora do EaD e isso é um desestímulo muito grande, por que acaba acumulando muito mais serviço né? (Sujeito 02)

a instituição deixou muito claro, sempre deixou, que o ensino a distância não é institucionalizado. Isso sempre foi falado (...) depois que eu passei a ser da coordenação adjunta é: sempre, todos os gestores deixaram muito claro que essa/ toda essa carga de trabalho ela era extra, por que você estava recebendo extra para executá-la. (Sujeito 08)

as aulas no ensino a distância do jeito que está elas não contam dentro das obrigações do professor, entra como extra que ele faz (Sujeito 09)

Mill (2012), em seu livro *Docência Virtual: Uma visão Crítica*, discorre sobre produção e reprodução no trabalho virtual e o uso dos tempos e espaços pelos trabalhadores virtuais da educação. Neste, o autor questiona qual seria o lugar e o horário de trabalho de um teletrabalhador e quais influências o trabalho virtual exerce sobre o convívio familiar, o lazer e a vida do docente da educação virtual. Mill destaca que as tecnologias de informação e comunicação, apesar de carregarem a ideia de conforto e flexibilidade, na qual o profissional pode desenvolver atividades de trabalho dentro de seus lares e conciliá-las com outras atividades, levaram o espaço-tempo de descanso de muitos trabalhadores a se transformar também num espaço-tempo de trabalho, concluindo que, em geral, os trabalhadores virtuais da educação não conseguem perceber os limites temporais de suas atividades de trabalho e não-trabalho.

Essa parece ser a ideia presente na gestão e no modelo pedagógico adotado pela instituição pesquisada, uma vez que se utilizam do discurso de que a EaD não é institucionalizada e que os professores recebem um valor monetário específico para tal atividade para justificar a intensificação e sobrecarga de trabalho que muitas vezes acaba por precarizar o trabalho docente comprometendo a qualidade da educação ofertada. Conforme Alonso (2010), este é um problema encontrado na maior parte das instituições que desenvolvem cursos através do programa UAB, para a autora

Neste caso, a distorção é perversa, já que o trabalho com a EaD implica pouco ou nenhum benefício de longo prazo para as instituições que trabalham com esta modalidade. Além disso, a expansão da oferta de cursos na EaD redundaria em sobrecarga de trabalho dos professores, refletindo na forma pela qual se faz o atendimento aos alunos. (p. 1329)

Precarização e intensificação do trabalho estas também apontada por Garcia (2009), ao falar sobre a rápida expansão da EaD no Brasil sem um controle adequado de qualidade, a qual também gera inquietações aos professores pesquisados, conforme relatos a seguir:

como que você vai acompanhar a atividade de 150 alunos se essa sua atribuição ela é extra? Além da sua carga de trabalho, das 40 horas? (Sujeito 08)

eu acredito que para melhorar essa questão do tempo, a aula da EaD deveria estar na carga horária do professor. Por que aí ele teria o tempo dele pra se dedicar, não seria uma coisa extra! Não seria um extra pro professor. Seria a função dele mesmo. (Sujeito 07)

Belloni (2001, p.81) aponta que uma das principais características do ensino a distância é a “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”, característica essa encontrada em nosso modelo pedagógico, no qual o trabalho docente virtual é dividido entre o professor formador (responsável pela disciplina), professores tutores presenciais e virtuais e equipe multidisciplinar, com a supervisão constante das coordenações pedagógicas, de curso e de tutoria.

Sobre esta divisão do trabalho docente na educação a distância Mill, Ribeiro e Oliveira (2014) afirmam que em praticamente todas as experiências brasileiras de EaD

atualmente conhecidas, encontramos uma organização fragmentada – polidocente. Tais autores destacam ainda a necessidade de se refletir sobre essa fragmentação, uma vez que a entendem como necessária no meio virtual, porém, acompanhada da colaboração entre os membros envolvidos no processo, dada as condições de trabalho impostas pelo programa UAB, desenvolvido em boa parte das instituições de ensino superior públicas no Brasil.

Até julho de 2016, ao professor formador, responsável pela disciplina, nosso sujeito de pesquisa, cabia o planejamento geral da disciplina, a seleção dos conteúdos, a partir da ementa presente no PPC e de uma apostila previamente escolhida pela coordenação do curso e disponibilizada aos professores, a escolha das metodologias e atividades a serem desenvolvidas na disciplina, a gravação e disponibilização aos alunos de videoaulas, a elaboração de todas as avaliações, presenciais e virtuais, a elaboração das avaliações de recuperação e dependência, a correção das provas presenciais finais, recuperações e dependências, a gestão da equipe de tutores (presenciais e virtuais) e a elaboração da sala de aula virtual na plataforma *moodle* (inclusão de todas as atividades, conteúdos e informações, bem como a liberação de módulos e atividades a serem desenvolvidas, etc.).

Até 2013 os professores responsáveis pelas disciplinas, além das atividades listadas acima, visitavam todos os polos de apoio presencial e ministravam aulas em pelo menos um momento durante o desenvolvimento da disciplina, era chamada ‘aula inaugural’. Nesta o professor conhecia pessoalmente os alunos, orientava quanto às diretrizes de sua disciplina e ministrava uma aula presencial dos conteúdos que julgavam mais importantes. No entanto, a partir de 2013, visando a contenção de gastos, a coordenação de educação a distância definiu que os professores não visitariam mais os polos presenciais. A partir de então, os professores passaram a gravar vídeos com essas informações iniciais e a aula inaugural passou a ser executada pelos tutores presenciais. Sob a orientação dos professores responsáveis pelas disciplinas, os tutores executavam os vídeos elaborados pelos professores e repassavam todas as suas diretrizes.

No início os encontros eram feitos... na aula inaugural, no primeiro encontro o professor ele viajava para o encontro com os alunos. Depois com os mais recentes cortes de orçamento, isso já não foi mais possível a/ a ida dos professores, em geral, até os polos. Então, quem passou a exercer esse trabalho/ esse

papel de inaugurar a disciplina no primeiro encontro presencial, foram os próprios tutores presenciais. (Sujeito 06)

O professor, no primeiro momento ele ia no primeiro encontro, que era chamado de aula inaugural, ai ali o professor ia e era muito bom, por que eu podia conhecer meus alunos né? E saber... ver como que era cada um, eles falavam um pouquinho deles, eu falava da disciplina, dava os primeiros conceitos, os essenciais e tal. Só que depois isso foi cortado. Ai a gente não teve mais o encontro a aula inaugural que era presencial com o professor. Isso passou a ser função do tutor. A gente só mandava o roteiro. (Sujeito 07)

Os tutores presenciais são professores generalistas formados em uma área tangencial ao curso em que atuam e possuem a função de acompanhar os alunos nos polos de apoio presencial tirando pequenas dúvidas, dando suporte aos alunos com o ambiente virtual e possíveis dificuldades com a plataforma *moodle* e atuam principalmente com o acompanhamento dos discentes nos encontros presenciais, que ocorrem mensalmente, executando as orientações, atividades e avaliações planejadas pelos professores responsáveis pelas disciplinas. A este tutor cabe também a correção das atividades avaliativas ocorridas nos encontros presenciais, com exceção da prova final, corrigida pelo professor.

Os tutores virtuais são especialistas em uma determinada disciplina ou conteúdo e buscam auxiliar os alunos em suas dúvidas relacionadas à aprendizagem do conteúdo, acompanhando-os no ambiente virtual de aprendizagem em todas as atividades. A este tutor cabe também o controle de acesso dos alunos, buscando sempre motivar aqueles que estão ausentes do ambiente, incentivando a participação dos alunos nas diversas atividades propostas, este se ocupa ainda da correção/avaliação de todas as atividades virtuais.

A partir de agosto de 2016⁶ a principal mudança no modelo pedagógico institucional foi a eliminação da figura do tutor virtual. Segundo os pesquisados, tal decisão partiu da Coordenação de Educação a Distância, na busca de diminuir os gastos com a EaD, tendo em vista os cortes orçamentários sofridos pelo programa UAB no atual governo. Assim, um trabalho que era desenvolvido por um grupo de tutores,

⁶ É importante ressaltar que, no momento da coleta de dados, agosto e setembro de 2016, o novo modelo pedagógico estava em fase de implantação, assim apenas dois entrevistados já haviam iniciado atividades neste novo modelo, a saber: Sujeito 02 e Sujeito 06, portanto nossa análise partirá em sua maior parte, do modelo pedagógico anterior, no qual os professores contavam com a figura do tutor virtual, porém, sempre que necessário, discutiremos possíveis impactos dessa mudança incluindo pontos de vistas e avaliações dos sujeitos pesquisados a respeito do novo modelo, sem a figura do tutor virtual, tanto daqueles que já iniciaram as atividades neste modelo, como daqueles que ainda iniciarão.

aproximadamente 1 para cada 25 alunos, passou a ser desempenhado unicamente pelo professor responsável pela disciplina, independentemente do número de alunos e polos atendidos, conforme figuras representativas dos modelos pedagógicos abaixo:

Figura 1: Modelo Pedagógico 1 - até agosto de 2016

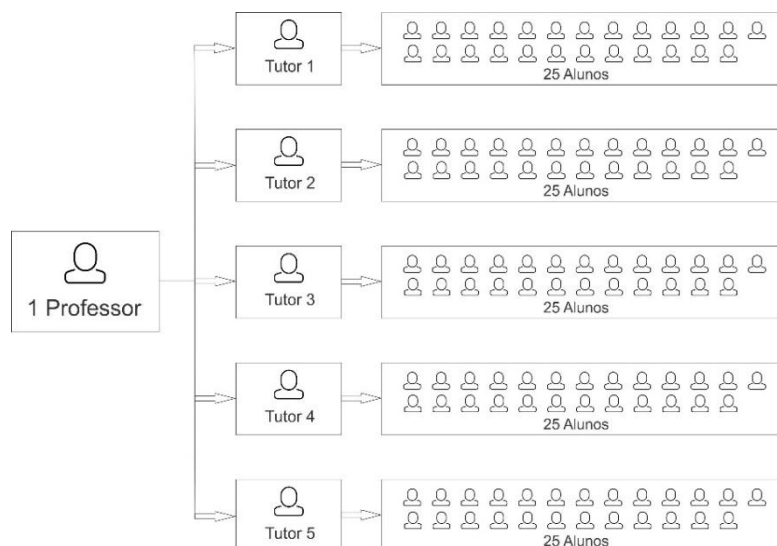
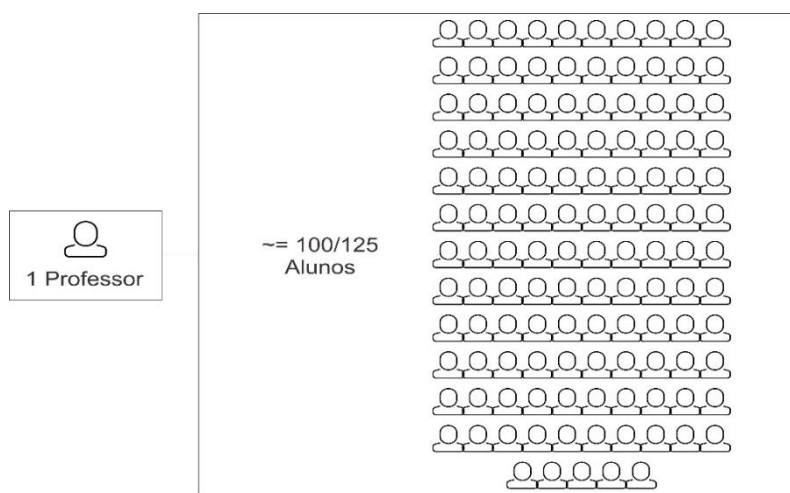


Figura 2: Modelo Pedagógico 2 - a partir de agosto de 2016



É importante ressaltar ainda que, de acordo com o novo modelo pedagógico, as turmas que tiveram início em 2017 contam com um professor orientando uma média de 160 alunos, sendo 40 alunos em cada polo vinculado – 4 polos para cada curso. Este professor deve, a partir de agora realizar todas as atividades antes destinadas ao tutor virtual. Segundo Alonso (2010, p. 1327) por mais eficientes que sejam as tecnologias de

informação e comunicação utilizadas no processo de ensino aprendizagem na EaD – que em muitos casos não são – é impossível desenvolver processos educativos de qualidade se a tentativa de mediação se der, por exemplo, numa relação de 100 alunos para 1 professor.

Ainda com relação à mediação e interação docente no modelo pedagógico do nosso campo de pesquisa, Belloni (2001) afirma que, em geral, as funções docentes na EaD podem ser agrupadas em três grandes grupos

O primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e a distribuição dos materiais e da administração acadêmica (matrícula e avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação) (p.84)

Sendo a maioria das experiências em EaD desenvolvidas no Brasil focadas no primeiro e segundo grupos em detrimento do terceiro. Ideia esta que corrobora com o modelo pedagógico do nosso campo de pesquisa, uma vez que, buscando diminuir gastos, primeiro extinguiram-se os encontros presenciais com a presença dos professores e, em um segundo momento, exclui o tutor virtual, figura que, até então, mantinha relação mais próxima com os alunos, realizando todas as interações diretas com estes.

Ainda segundo os pesquisados, em contrapartida ao aumento do trabalho dos professores que passaram a ter que gerir todas as salas de aulas virtuais de todos os polos em que ministram algum conteúdo, fazendo a interação direta com os alunos, motivando suas participações, tirando dúvidas, acompanhando o desenvolvimento das atividades e corrigindo também as atividades avaliativas virtuais, a coordenação do programa colocou à disposição dos professores um *design instrucional*, profissional que passou a ter a responsabilidade de criar as salas de aulas virtuais.

A este cabe a inclusão de todas as atividades, informações, conteúdos, materiais, avaliações, etc. no *moodle*. No entanto, para que essa inclusão seja feita corretamente o professor precisa entregar um documento contendo todo o planejamento, todas as descrições de fóruns, de atividades diversas, todos os materiais, videoaula, apostilas e avaliações com descrição de como ele deseja que estejam dispostos no AVA. Após a

criação da sala de aula é necessário que o professor verifique se tudo está disposto de forma correta e faça essa mediação com o design instrucional para chegar à sala de aula virtual idealizada pelo professor. Dessa forma, o professor deixou de ter permissões de administrador em sua sala de aula virtual, não sendo possível que realize nenhum tipo de edição nesta. Qualquer alteração que deseje fazer deve ser repassada ao *design instrucional* para modificação, ou não, caso julgue não ser adequado, de acordo com as orientações repassadas pela coordenação, como mostra os trechos dos relatos a seguir:

eu montava os vídeos, mandava o link já pronto, montava o texto que eu queria que colocasse, mas aí a minha disciplina ficou estática, feia, parada! O design, não trabalhou, eu não sei porque, mas um trabalho no sentido de pôr uma imagem, mesmo que eu a enviasse, ela não foi inserida no ambiente. Então, assim, a parte visual do curso ela 'tá' capenga. (Sujeito 02)

Eu falei assim “olha, dentro da orientação - eu estou seguindo a orientação, não estou contrariando - então eu quero que tenha apenas dois fóruns”, e a design respondeu: “Não, mas a coordenação não nos permite excluir fórum.”. Você entendeu? Eu falei assim, “sinto muito, não permite excluir? Então você vai colocar lá ‘este fórum não vai ser mediado’”, por que o aluno não pode ser tapeado! Eu não vou mediar este fórum”. (Sujeito 02)

A gestão acadêmica dos cursos aqui exige que o plano de ensino já esteja pronto e inserido na plataforma com antecedência (...) um mês antes da disciplina ser lançada na plataforma e disponibilizada para os alunos ela já têm que estar pronta. Ela vai passar por um processo de avaliação pela equipe multidisciplinar... (Sujeito 06)

Tal mudança foi recebida pelos professores com um gosto dúbio, ao mesmo tempo em que veem com bons olhos a oportunidade de estar mais perto dos alunos, tendo uma maior interação com estes e, conseqüentemente, sentindo com mais intensidade a docência virtual, percebem que passaram a ser mais cobrados e monitorados pela equipe gestora que agora controla tudo que acontece nas salas de aulas virtuais. Outro ponto muito questionado pelos professores que estão atuando neste novo modelo se refere ao aumento da carga de trabalho, uma vez que passaram a ter que mediar muitas vezes 150 a 200 alunos.

Por um lado isso é muito bacana, agora assim, eu tenho a oportunidade de conhecer o aluno, mas por outro o volume de trabalho é muito mais intenso, por que eu tenho que mediar os

fóruns, corrigir todas as atividades virtuais, é... aí por consequência, a orientação que a gente acaba tendo "Põe atividades mais fáceis, atividades que não exija muita produção de texto, por que você vai ter que corrigir mais de 100 atividades, por que são muitos alunos", por um lado, sei lá, a gente até segue por que é humanamente impossível pedir 'pro' aluno escrever um relatório, escrever um texto, escrever uma síntese, mas por outro lado, o aluno perde muito, eu 'tô/ agora a angustia é do outro lado. O aluno está perdendo a oportunidade de construção, de correção, do processo de escrita, especialmente porque é um curso de letras, de Licenciatura em Letras. (Sujeito 02)

E não é por que a gente não quer acompanhar, é por que não tem como mesmo, são cinco polos, se você coloca que tem 30 alunos em cada polo, são 150 alunos, como que você vai acompanhar a atividade de 150 alunos se essa sua atribuição ela é extra? Além da sua carga de trabalho, das 40 horas? (Sujeito 08)

Quanto aos prazos para elaboração dos planos de ensino, segundo o Regulamento da Organização Didático Pedagógica dos cursos Técnicos de Nível Médio e de graduação do IFEC (nº 72 de 2014), os professores possuem a responsabilidade de elaborar tal plano de ensino e disponibilizar aos alunos no prazo de 15 dias letivos a contar do início das aulas. No entanto, as orientações passadas aos professores que atuam no programa UAB estes devem enviar seus planos de ensino com 30 dias de antecedência ao início das aulas juntamente com todas as atividades, videoaulas, materiais, avaliações e até mesmo provas de recuperação e provas de dependência da referida disciplina. Tais informações são inseridas no ambiente virtual de aprendizagem também com 30 dias de antecedência ao início das aulas e não podem ser alteradas durante o percurso, conforme relatos a seguir:

Muita coisa que eu queria fazer eu tive que guardar por que não dava tempo. E no presencial uma das vantagens é que eu posso, no percurso, ir alterando. No a distância não. Eu faço um planejamento e é aquilo ali que vai acontecer. Então uma disciplina que vai acontecer até outubro, uma disciplina longa que começa em agosto e termina em outubro e.../ eu tenho que pensar ela todinha em julho, né? Então eu penso ela todinha e penso "Nossa se eu quisesse...", não aí eu já não posso implementar mais nada. Eu já fechei. No presencial não, você tem essa liberdade maior. (Sujeito 02)

Já na EaD o plano de ensino ele é engessado, é muito, eu não posso alterar de acordo com a turma para pode acompanhar a turma, para poder desenvolver da melhor maneira. (Sujeito 07)

É diferente do presencial que eu/ eu posso alterar isso, digamos, enquanto está acontecendo a disciplina, no.../ no a

distância para mim acho que essa é a principal diferença, como eu tenho que preparar antes, eu tenho que/ eu ainda fico um pouco mais restrito. (Sujeito 09)

No ensino a distância, infelizmente isso não é possível. Você não tem essa/ essa chance, por que ele é muito fechado, a disciplina é muito fechada. Você propõe, você prepara sua disciplina antes mesmo de você ter contato com seus alunos, você não sabe que perfil que a turma tem. (Sujeito 08)

No EaD você não muda, por que seu ambiente é pronto da disciplina. Você prepara o ambiente 30 dias antes da disciplina acontecer. Então ele já está pronto. Você montou o ambiente ele já tá/ tá pronto, você tem ele ali esquematizado ali. (...) 'cê' vai pegar o conteúdo da ementa e dividir ele em semanas e organizar aquilo lá, então é isso, não tem como mudar. (Sujeito 12)

Nesse sentido percebemos um modelo pedagógico fortemente marcado pelo controle, sistematização, racionalização, controle da produção e intensificação da divisão do trabalho, características estas listadas por Belloni (2001), ao enfatizar a influência dos modelos fordistas e tayloristas no desenvolvimento da educação a distância no Brasil. Como consequências, apontadas por Belloni (2001) da aplicação destes modelos industriais na EaD, encontramos a desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos, a desumanização do ensino com a mediatização e a burocratização das tarefas de ensino aprendizagem, também características compatíveis com os discursos dos sujeitos de pesquisa, conforme vários trechos dos discursos dos nossos sujeitos de pesquisa:

sobre o whatsapp, eu até escrevi um artigo, foi publicado, tudo mais, seria uma melhoria nas práticas de ensino dentro da instituição que eu trabalho hoje, só que eu levei essa demanda para a coordenação da EaD, e... como fugia do escopo da plataforma dentro da instituição, eles acharam que não era pertinente eu aplicar e eu acatei a decisão. Mas hoje, no ensino presencial, eu já venho trabalhando com o whatsapp, (...), mas dentro do ensino a distância, como não foi autorizado eu não utilizo. (Sujeito 01)

assim, a gente é muito monitorado nessa parte. Em todos os passos eles (gestão) tem acesso. Se eu estou acessando o moodle para ver se o aluno entrou, né? Se eu estou respondendo as perguntas. Então assim, existe um cronograma, por exemplo, eu passei lá o cronograma dos dias que eu vou fazer o atendimento ao aluno então eles vão ver que eu estou lá virtualmente naquele horário né? Então assim, cê tem/ virtualmente, você tem um cronograma que você tem que seguir ele rigorosamente. (Sujeito 04)

Eu acho muito fechado, muito amarrado. Mas eles (gestão) me falaram que tinha que ser assim, por que se não virava

bagunça e a gente não ia conseguir controlar os alunos, cada um entregando a atividade num dia e como que o tutor ia corrigir e tal... Então assim, eu entendo, eu acho que tem que ter essa organização mesmo, mas eu não estava preparada pra/ pra entrar nessa rigidez. (Sujeito 07)

Tal modelo pedagógico parece-nos contrário aos pontos abordados por Gatti (2002), ao tratar dos critérios de qualidade para a formação de professores na modalidade a distância, entre os quais além da formação dos profissionais com relação as linguagens específicas para a modalidade, ao uso de multimídia e equipamentos especiais, a autora aponta a necessidade de “esclarecer os pressupostos pedagógicos, seu eixo curricular, os conhecimentos que serão envolvidos e porquê, sua estrutura de funcionamento, materiais e suportes a serem utilizados, e processos de acompanhamento e avaliação” (GATTI, 2002, p. 16). Além disso, Gatti aponta ainda a necessidade de se maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolvendo uma melhor interação entre os participantes por diferentes vias e canais de comunicação, sendo a interação uma das principais características de qualidade na educação a distância.

Percebemos também pontos ambíguos na estrutura do modelo pedagógico, uma vez que os professores recebem orientações, por parte da gestão, para planejarem e disponibilizarem suas disciplinas com 30 dias de antecedências, mas em alguns casos são comunicados do início das mesmas 10 dias antes de seu início, o que inviabiliza um planejamento adequado, de qualidade. Muitos professores não recebem a capacitação e o treinamento adequado para a utilização das tecnologias próprias da EaD, tampouco das especificidades desta modalidade educacional, o que pode reforçar o sentimento incapacidade profissional nos mesmos. A instituição pesquisada parece-nos caminhar em direção à um modelo pedagógico com pouca formação e muita exigência, acarretando em uma desprofissionalização decorrente do aumento da precarização do trabalho docente.

5.2 O perfil e as trajetórias de formação e profissional dos sujeitos de pesquisa

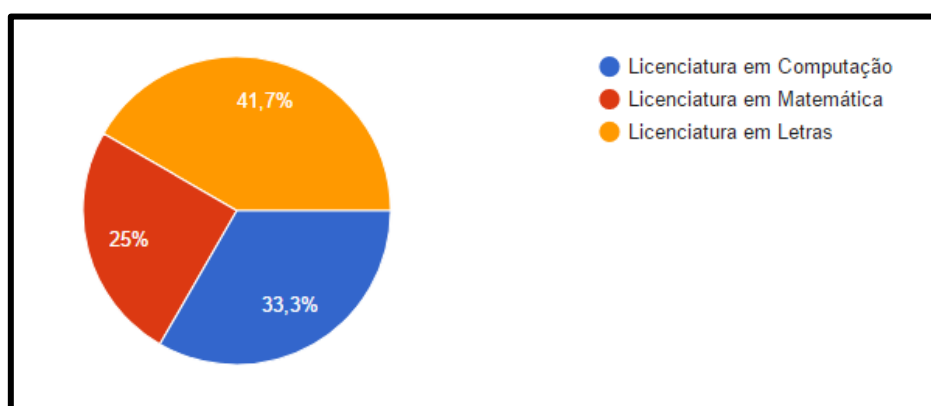
Identificar o perfil e as trajetórias de formação e profissional dos sujeitos de pesquisa se faz necessário ao passo que Bourdieu (1983), ao definir o conceito de

habitus, dá ênfase às experiências passadas dos indivíduos, a qual, segundo o autor, funciona como uma matriz de percepções, advindas de trajetórias anteriores. Para ele, o *habitus* é um sistema duradouro, com raízes fortes, pois se trata de um sistema construído durante toda a vida do indivíduo, que leva em consideração além das experiências individuais acumuladas ao longo da vida, as experiências sociais, os valores, as crenças e as atitudes do grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Assim, antes de buscarmos identificar a existência ou não de um *habitus* específico para a docência virtual, é interessante apontar as experiências anteriores pelas quais nossos sujeitos estiveram expostos ao longo da vida, pois através delas encontraremos traços de suas crenças e valores, bem como identificaremos padrões em seus discursos que nos trarão pistas importantes no processo de busca pelo *habitus* professoral virtual.

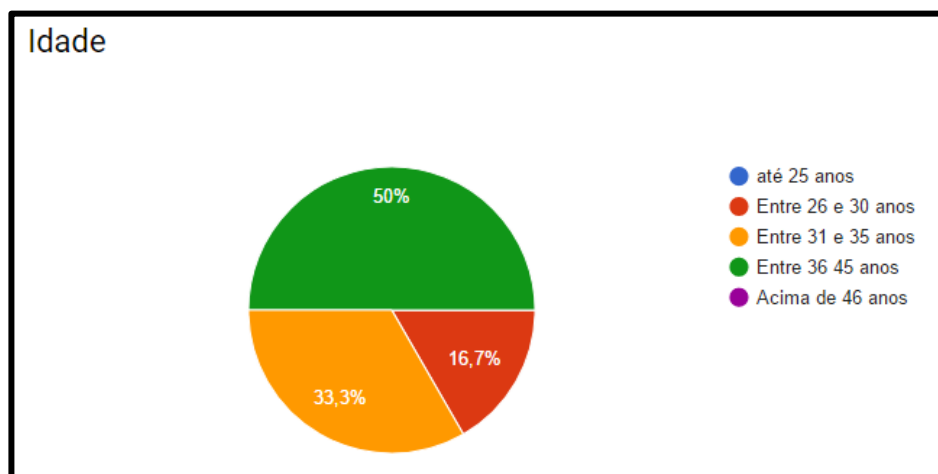
Foram entrevistados doze professores, todos professores do quadro efetivo da instituição, com regime de trabalho em dedicação exclusiva. Oito homens e apenas quatro mulheres, dos quais cinco atuam no curso de Licenciatura em Letras, quatro no curso de Licenciatura em Computação e três no curso de Licenciatura em Matemática, conforme gráfico a seguir:

Figura 3: Curso de atuação dos sujeitos de pesquisa



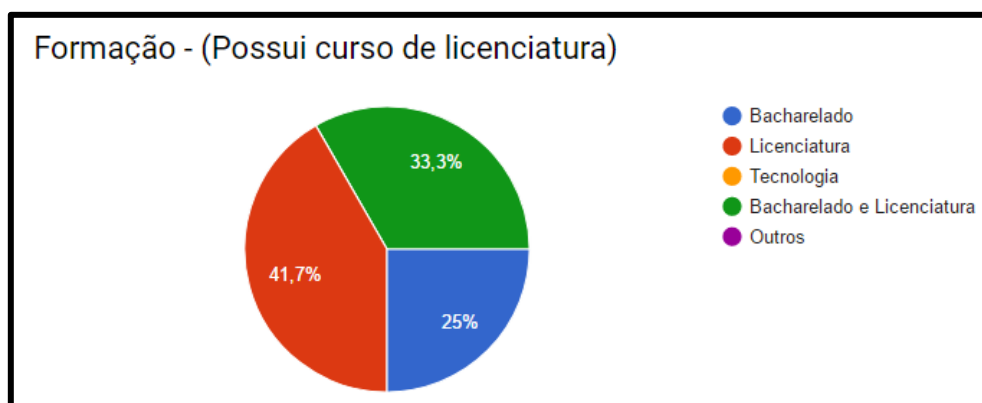
Se tratam de professores relativamente jovens, com idades entre 26 e 45 anos de idade:

Figura 4: Idade dos sujeitos de pesquisa



Com relação às áreas de formação, metade dos entrevistados possuem formação superior inicial em áreas das ciências humanas, como pedagogia, história, letras, teologia, filosofia, entre outros e os demais 50% dos entrevistados possuem formação superior inicial na área das ciências exatas, como computação, matemática e Análise e desenvolvimento de sistemas. Destes, 75% possuem formação em Licenciatura, conforme aponta o gráfico:

Figura 5: Formação inicial dos sujeitos de pesquisa



Um dos padrões encontrados nos discursos dos sujeitos pesquisado está na justamente na área de formação dos professores, no qual aqueles professores com uma formação inicial na área das ciências humanas tendem a ser mais críticos com relação à qualidade da educação ofertada, quanto às condições de trabalho docente e rigidez da estrutura pedagógica da educação a distância do campo ao qual estão inseridos do que

os professores com uma formação inicial na área das ciências exatas, os quais tendem a aceitar a estrutura e as definições administrativas sem maiores questionamentos, muitas vezes sem perceber as reais implicações da burocratização e racionalização técnica no resultado final do trabalho docente virtual.

Ao serem questionados com a hipótese de participarem como coordenadores do programa na instituição e quais mudanças proporiam com relação ao trabalho dos professores, visando melhorar a qualidade da educação e as condições de trabalho, os sujeitos bacharéis nas áreas de exatas relataram:

Não... eu acho que, eu acho que o pessoal da gestão eles fazem um acompanhamento, eles fazem os treinamentos, eu acho que eles estão num caminho bacana. Eu acho que o que teria que fazer, eu acho que aí não cabe a eles, eu acho que não vejo melhorias assim não, sabe? (Sujeito 11)

(...) não, acho que nada. O que eu tenho percebido (...) é... isso tá acontecendo em todo lugar, o aluno, na minha visão, o aluno tá ganhando muita voz. Eles reclamam muito e não sei se por causa do MEC que exige as metas né? Então não sei se começa a querer agradar demais o aluno para ver se não perde o aluno para poder cumprir as metas, para chegar lá com uma quantidade de formados que se exige, mas assim, no resto eu acho que está tudo ok. (Sujeito 04)

Nossa, essa é uma pergunta difícil... Porque... pra mim ainda é tudo muito novo, então essa questão de ãh... ainda tô conhecendo, sabendo como funciona e tal, é... com a experiência que eu tive, pelo ao menos com os coordenadores que eu trabalhei, ãh... eu acho que são pessoas muito competentes. Então assim eu vejo quase, dentro das limitações que/ que tem e tal eu acho que faz um bom trabalho. É... em termos de/ de/ se tivesse/ não sei exatamente qual o poder que a gente tem ocupando essa posição de efetivamente mudar algumas coisas, né? É... o que cabe mudar ou não. (Sujeito 09)

Já os professores com formação na área de ciências humanas conseguiram, em geral, apresentar alguns pontos interessantes para mudança buscando a melhoria da qualidade da educação:

Eu chamaria esses professores para a parte pedagógica do curso, reconhecer o que é essa parte pedagógica. Quem é esse aluno que a gente tá formando? Quem a gente deseja formar? O que que a gente precisa fazer para ter sucesso nisso? Então para que esse professor, numa formação, não só de/ de conteúdo, por que eu tenho que confiar nesse professor que ele dá conta do conteúdo, então eu tenho que oferecer a ele a formação pedagógica e de modalidade, então de mostrar para

ele "Você que não conhece de EaD, você tem que rever, você tem que reconhecer a educação a distância como ela é, não como uma forma é... o presencial, dentro do ambiente virtual", buscaria descaracterizar isso, então "óh, nosso curso, qual é a concepção do nosso curso e esse curso a distância, qual o perfil, o que que a gente espera". Então eu acho que é assim, promover a formação pedagógica desse professor, focada. (Sujeito 02)

o que eu senti falta e que eu mudaria seria mais reuniões com os professores e seria a questão dos encontros presenciais com o professor, eu colocaria dois, um no início e um no final. Para que eles... o professor precisa se sentir professor do seu aluno e o aluno se sentir aluno do seu professor (Sujeito 07)

Então se eu tivesse poder, seria isso. É... agregar as aulas, as reuniões é... fixas com professores, assim, mais reuniões, valorização salarial e pelo ao menos dois, pelo ao menos dois encontros presenciais dos professores com os alunos. E aí teria que ter verba para fazer isso, os encontros presenciais. Acho que basicamente é isso. (Sujeito 10)

É importante ressaltar que nenhum dos nossos sujeitos de pesquisa teve sua formação inicial realizada na modalidade a distância, no entanto sete, dos nossos doze sujeitos de pesquisa realizaram algum tipo de curso nesta modalidade de ensino, alguns em cursos livres, outros em cursos de extensão e, até mesmo, cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Essa pequena experiência em suas trajetórias de formação trouxe contribuições para suas atuações como professores nesta modalidade, conforme apontam os discursos dos sujeitos ao serem questionados se consideram que suas experiências anteriores como alunos na modalidade a distância trouxeram algum tipo de contribuição para sua atuação como professor do programa UAB:

Com certeza! Todas elas serviram de exemplo para o que eu precisaria e deveria fazer e do que eu não deveria fazer, principalmente. Por que, na posição de aluno eu me tornei um crítico do ensino a distância, e na posição de professor eu tenho que me adequar para que aquilo que eu não gostei fosse sanado. (Sujeito 01)

Acredito que sim. Acredito que por eu ter feito esse curso, eu não conhecia nada de ensino a distância, foi muito novo pra mim como aluna, mas foi bom para eu conhecer um pouco, sabe? Como os meus professores na especialização... é... o tipo de atividades que eles propunham, até algumas atividades que eles propuseram para mim eu peguei algum modelo para utilizar nas minhas aulas, pra eu ter uma noção realmente "ai que tipo de atividade que eu posso colocar num curso a distância?" Então foi interessante ter feito um curso como/ ter tido uma visão do ensino a distância antes de atuar como professora. (Sujeito 08)

Sim, por que eu não conhecia nada da educação a distância. Eu acho que eu entrei na educação a distância não foi/ se eu tivesse entrado como professor, acho que aí a dificuldade ia ser muito grande, a dificuldade ia ser muito maior, por que eu comecei um caminho, eu fiz um curso, depois fui trabalhar como tutor a distância, senti como que era o ambiente, como era a interação com os alunos, para depois eu entrar como professor. Eu acho que esse caminho que foi diferente, entendeu? (Sujeito 12)

O que vem corroborar com o que aponta Silva (2013) ao afirmar que nas experiências escolares vivenciadas por aqueles que exercerão a profissão docente pode haver elementos preciosos para se entender as práticas pedagógicas efetivadas em um determinado momento sócio-histórico-cultural. Para Silva (2013), o *habitus* professoral se constitui antes mesmo da entrada dos sujeitos na profissão, sendo as situações formais, em suas experiências anteriores de escolarização e também as não formais de educação espaços de construção deste *habitus*, indícios estes, encontrados nos discursos dos nossos sujeitos de pesquisa.

5.2.1 As trajetórias profissionais e a experiência como base para a atuação na docência virtual

Entre nossos doze sujeitos de pesquisa, três não possuíam nenhum tipo de experiência com a EaD anterior à entrada no programa UAB, cinco possuíam experiências anteriores apenas como alunos, dois como alunos e tutores e, apenas dois professores possuíam experiências significativas com a EaD, anteriores a entrada no programa. Estes dois docentes passaram pelas posições de alunos, tutores, professores e até mesmo gestores da EaD em outras instituições e outros programas, o que lhes conferiu um diferencial significativo ao avaliar o modelo pedagógico adotado e também no desenvolvimento das atividades docentes. O que vem corroborar com autores como Reali, Tancredi e Mizukami (2008), os quais apontam a experiência docente como ponto central para a constituição do profissional docente. Para estes, as crenças, valores, opiniões, juízos e concepções, ocupam lugar de destaque no processo de constituição profissional docente.

A aprendizagem docente é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos

espaços formais e tradicionais de formação; e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores. (REALI, TANCREDI E MIZUKAMI 2008, p.82).

Com relação ao tempo de experiência docente, apenas dois sujeitos pesquisados possuíam experiência superior a cinco anos na EaD, enquanto que no ensino presencial, onze dos doze pesquisados possuíam experiência superior cinco anos, conforme apontam os gráficos:

Figura 6: Tempo de experiência docente na EaD

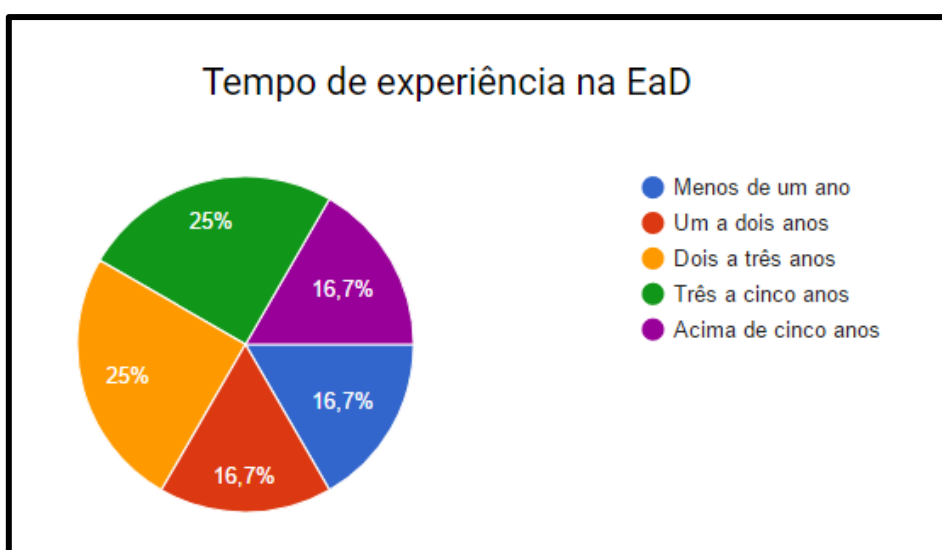
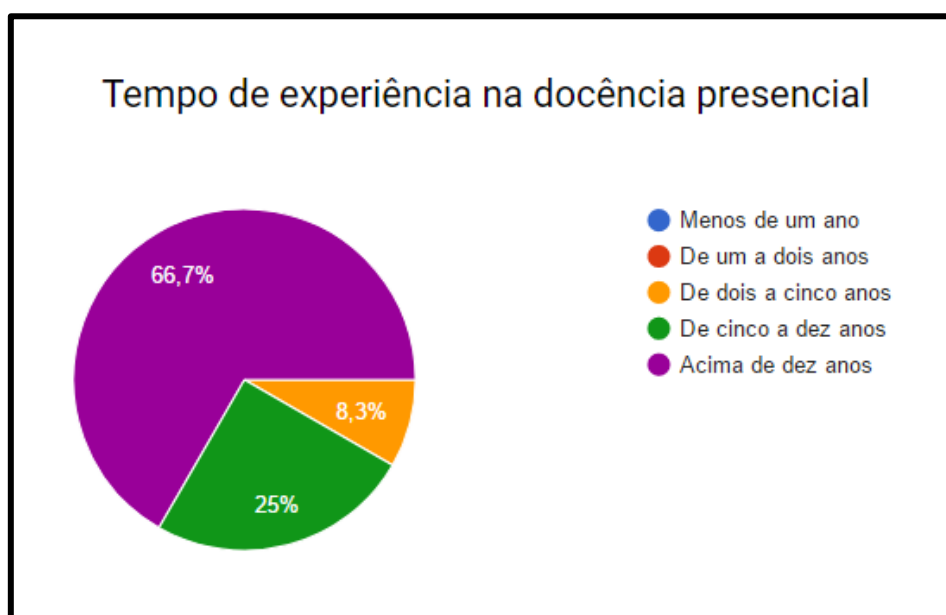


Figura 7: Tempo de experiência docente no ensino presencial



Nesse sentido outro padrão identificado por nós, nesse trajeto de pesquisa, está no que se refere à experiência docente na EaD, pois os professores que apresentaram uma considerável experiência em EaD anterior a entrada no programa UAB conseguiram se identificar dentro de um modelo específico de educação a distância e buscar caminhos para melhorarem suas práticas docentes, tanto no que se refere ao atendimento aos alunos, como com a colaboração dos tutores e, conseqüentemente, na busca por melhores resultados de aprendizagem, mesmo em condições que lhes dificultassem a utilização de metodologias e estratégias que acreditavam necessárias:

eu sinto que muitas das vezes eles tentam pegar o presencial e enfiar dentro do a distância, sem pensar efetivamente o que que é a educação a distância, mas as vezes por falta de conhecimento. E aí a gente, numa parte técnica os professores que não tem conhecimento de EaD, eles não veem problemas em fazer dessa forma, mas isso me incomoda, por ter tido já a formação. Aí as vezes a gente fala “olha, tô fazendo tá? Mas de acordo com a teoria tal, de acordo com isso o melhor seria aquilo, mas eu vou fazer, estou fazendo conforme vocês querem”. Já vi algumas mudanças, acho que é... dessas discussões que eu tive com a equipe pedagógica durante essas duas disciplinas iniciais, essa terceira eu já vejo que existem algumas mudanças, mas tem horas que eles avançam, tem horas que eles retrocedem, então você vê que não há uma base. (Sujeito 02)

Então a questão é, onde que eu vou ter o feedback? No primeiro encontro presencial eu mando uma lista de exercícios para que eles façam com o tutor e essa lista de exercícios que eles fazem tem, mais ou menos, uma ideia, eu coloco exercícios mesclados que dá tempo dentro daquelas três horas de encontro que ele vai ter, entre fáceis, médios e difíceis e depois eu entro em contato com o tutor e pergunto qual é o perfil. Dependendo/ aí dependendo do que ele me responde eu tenho uma noção de qual é o perfil da turma e é aí que eu conheço a turma. (Sujeito 03)

o que eu faço, honestamente, o que eu faço é dependendo do que/ é aquilo que eu te falei, eu mudo as atividades tudo no meio do caminho. (Sujeito 03)

Enquanto aqueles professores que não possuíam experiências significativas em EaD anteriores à entrada no programa UAB apresentaram uma tendência em naturalizar o modelo pedagógico em que estão inseridos acreditando ser este um modelo inato de educação a distância e talvez o único possível de trabalho na modalidade, corroborando com o que foi apresentado por autores como Silva (2003, p. 93), quando afirma que “a experiência vivida nessa situação contribui para a formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula das escolas, que se manifestam por intermédio de um *habitus* profissional” e Thompson (1981), que nos traz uma definição de experiência articulada ao conceito de cultura, a qual se constrói em um movimento ativo e dialético entre sujeito (estruturas internas) e espaço-tempo (cultura) ao qual está inserido.

Assim essa naturalização do modelo pedagógico nos parece intimamente ligada à experiência construída pelo professor e, conseqüentemente, com o *habitus* professoral que vai se constituindo e se moldando a cada nova experiência profissional. Tal movimento, como nos aponta Thompson (1981), é constante, ativo e dialético e, sofre influência direta da experiência docente acumulada também no ensino presencial, uma vez que todos nossos sujeitos de pesquisa, ao serem questionados, afirmaram levar práticas do ensino presencial para o ensino virtual.

quando eu fui trabalhar como docente a experiência que eu tinha era dos meus professores, então a experiência que eu tive para trabalhar como docente era a experiência é... das aulas que eu participava, então eu tive aquele caso que você vai falar “Eu quero ser um professor como aquele”, ou “Não quero ser, de forma alguma, um professor como aquele” (Sujeito 05)

Você traz, por exemplo, um conteúdo que você ministrou no presencial, 'cê' tem a experiência do que os alunos perguntam, 'cê' vai lá, vamos dizer assim, vou ensinar um endereçamento de rede, mais ou menos, você já tem um norte do que o aluno tem dificuldade, de tantas provas que você já corrigiu na sua vida, 'cê' sabe quando um professor faz uma prova ele sabe o que o aluno vai errar, mais ou menos, assim, onde vai errar mais. (Sujeito 12)

Ah com certeza. O meu método de ensino é o mesmo. Essa questão das listas de exercícios, sabe? Cobrar, e... fazer os exercícios, "Olha, quando você fizer essa atividade, tem que fazer esses exercícios antes" esse modelo meu de ensino eu levei tudo pra lá. Com certeza eu levei pra lá. (Sujeito 11)

Quando o sujeito não possui outro tipo de experiência docente na EaD, ou quando essa experiência é relativamente pequena, este não consegue refletir sobre a estrutura de trabalho docente a qual está inserido, pois não possui parâmetros para analisar criticamente o modelo pedagógico adotado pelo campo de pesquisa. Essa falta de experiência se manifesta de maneira ainda mais contundente se este professor não possuir experiência também no ensino presencial, como foi o caso do sujeito 09.

Ao compararmos o discurso do sujeito 09 com o discurso do sujeito 11 temos dois sujeitos homens, ambos formados nas áreas de exatas, sem experiências com educação a distância, anteriores à entrada no programa UAB, no entanto o sujeito 09 possui experiência de apenas dois anos no ensino presencial, enquanto o sujeito 11 possui 12 anos de experiência nesta modalidade. Ao relatarem como se dá o processo de planejamento e execução das aulas virtuais estes apontam que recebem a ementa da disciplina e uma apostila, escolhida pela coordenação do curso, que seria o material de apoio para o desenvolvimento das atividades:

Então essa questão do planejamento, tinha a disciplina é... pra dar, tem os tópicos e tem o material que geralmente é indicado para acompanhar. Uma apostila da Universidade Aberta. E aí as aulas eram preparadas com base nessa apostila. (Sujeito 09)

Tem uma apostila que é fornecida pela UAB. É... que normalmente não é boa. Normalmente não é boa. (...) Então eu sempre coloco a apostila da UAB e coloco abaixo o livro texto da disciplina, isso também nas disciplinas a distância, faço isso. E os meus slides, as minhas notas de aula que eu disponibilizo para os alunos eu construo a partir dos livros textos, não das apostilas. Talvez alguma coisa ou outra eu pego da apostila. (Sujeito 11)

No entanto o sujeito 11 se mostra muito mais crítico com relação ao material de apoio e busca alternativas para sanar as lacunas apresentadas por este material do que comparado ao sujeito 09, que apenas executa uma atividade orientada por superiores, corroborando com as ideias apontadas por Tardif (2013) sobre os saberes experienciais docentes, os quais, para este autor são oriundos da prática e são também validados por ela, estes “orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões, constituindo, por assim dizer, a cultura da ação docente” (TARDIF, 2013, p. 49).

Dessa forma, acreditamos que um maior tempo de experiência docente, independente da modalidade educacional, proporcionaria a este professor parâmetros mais concisos para avaliar a validade ou não de materiais e métodos didáticos. Quanto maiores e, mais diversificadas fossem suas experiências profissionais docentes, mais aptidões tal sujeito desenvolveria na constituição de seu *habitus* professoral que lhe habilitaria a identificar as melhores estratégias de ensino.

Bourdieu (1983, p. 72) afirma que “cada agente, quer ele saiba ou não, quer ele queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo: por que suas ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual não tem o domínio consciente”. Assim, nos parece plausível dizer que a experiência docente, seja virtual e/ou presencial é de fato um elemento constituinte do *habitus* professoral virtual, uma vez que aparece com regularidade nos discursos dos professores como instrumento mediador das práticas docentes dos nossos sujeitos de pesquisa.

5.3 O *habitus* professoral na docência virtual

Bourdieu (1983) definiu o conceito *habitus* dando ênfase às experiências passadas dos indivíduos, as quais, segundo o autor, funcionam como matrizes de percepções, advindas de trajetórias anteriores. Assim, para ele, o *habitus* é um sistema duradouro, com raízes fortes, pois se trata de um sistema construído durante toda a vida do indivíduo, que leva em consideração além das experiências individuais acumuladas ao longo da vida, as experiências sociais, os valores, as crenças e as atitudes do grupo social ao qual o indivíduo pertence. Porém essa matriz de percepções, apesar de

duradoura é transponível, uma vez que está em constante transformação a cada nova experiência vivida pelo indivíduo.

Silva (2003), a partir do conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, das histórias de vidas dos professores e da categoria experiência de Thompson, realizou uma pesquisa de natureza qualitativa buscando identificar a existência de um *habitus*, que corresponderia aos modos pelos quais apreciamos o mundo, agimos objetivamente em nossas escolhas e classificações, particular do trabalho docente, que classificou como *habitus* professoral, em outras palavras, seria este um *habitus* com características específicas do grupo profissional docente.

A docência virtual, por sua vez, está inserida em um contexto que se utiliza de uma cultura específica do meio virtual: a cibercultura. Mill (2013) afirma existir um *habitus* virtual, baseado no conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, a partir do qual o acesso às novas tecnologias digitais de informação e comunicação, os indivíduos são capazes de desenvolver novas habilidades cognitivas direcionadas especificamente para seu uso, corroborando também com o que aponta Levy (1999, p.17) que define a cibercultura como “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Assim, em nosso trajeto de pesquisa, buscamos encontrar indícios nos discursos dos sujeitos de pesquisa que nos indicasse traços de um *habitus* específico da docência virtual, uma vez que esta se desenvolve em um contexto imerso em tecnologias digitais e, conseqüentemente, rodeado por essa nova cultura. Pudemos observar, através da análise do discurso, padrões nas falas dos sujeitos que nos indicam a existência de um *habitus* professoral virtual, marcado por fatores como:

- Planejamento da ação docente: Ocorre de maneira mais detalhada, minuciosa e inflexível, ou seja, não pode ser alterado no decorrer do processo para buscar se adequar ao perfil da turma e corrigindo possíveis erros de percurso;
- Uso intensivo de recursos tecnológicos digitais como *internet*, ambiente virtual de aprendizagem, videoaulas, entre outros;
- Interação com os alunos: Em geral, não é realizada pelo professor e sim pelos tutores;

- Fragmentação do trabalho docente: O professor parece sentir-se como um planejador do processo de ensino, não consegue se identificar no processo como um todo.

Sobre o planejamento da ação docente, dez dos nossos doze sujeitos de pesquisa alegam existir diferenças no processo de planejamento de acordo com as modalidades de ensino e que sentiram grandes dificuldades com o processo de adaptação ao estilo de planejamento exigido nos cursos a distância ofertados através da UAB na instituição pesquisada.

eu acho que a diferença maior é pensar em todas as possibilidades a ser tratada com o aluno, desde dúvidas, até das possibilidades de infraestrutura, de disponibilização de material, né? Por que as vezes o aluno não tem internet, ou as vezes na aula, ou ele só tem internet na aula presencial, então, você não 'tá' lá de corpo presente, para poder orientar como é que vai fazer uma instalação de um software, como é que ele vai adquirir um material de estudo. Então, essa/ esse/ pensar nos mínimos detalhes, como você vai transmitir a informação para o aluno, eu acho que é a principal diferença, por que no presencial, você está lá, de corpo presente, sempre orientando, sempre direcionando, né, no virtual não. (Sujeito 01)

a principal diferença está na forma de acontecer, além também do ambiente virtual, eu tenho que descrever com riqueza de detalhes, tudo que ele precisa, quais são os aspectos que precisa chamar mais a atenção. Mesmo que eu trabalhe o mesmo texto no presencial e no a distância numa mesma disciplina, didática, por exemplo, são disciplinas que eu trabalho as duas, eu não consigo ter o volume e, por incrível que pareça, lá no virtual que, que eu tenho lá no presencial. O virtual ele é mais cheio de leituras do que o que acontece no presencial. Por que no presencial eu 'tô' ali dando aula, então eu vou englobando aqueles conceitos, eu vou apresentando eu apresento um gráfico, eu dou uma aula, eu apresento um gráfico, aquele esquema, eu dou uma aula que lá no virtual eu não posso, eu tenho que dar o texto para o aluno ler. Se eu colocar apenas o mapa conceitual o aluno não vai entender, só o mapa conceitual. Então a diferença tá nisso, que além de apresentar com mais riquezas de detalhes no virtual, no presencial eu posso ser mais direta, que o aluno está ali me ouvindo, eu estou ali do lado dele durante todos os dias é... e ele me conhece, ele sabe quem eu sou, ele sabe a forma que eu gosto que trabalhe ou que eu vou cobrar e ele é.../ eu/ tenho eu para explicar, no a distância não, o aluno tem que dar conta da coisa a partir daquilo que eu escrevo (Sujeito 02)

No presencial, você deu uma prova, o aluno não se saiu bem, você fala "alguma coisa está errada", então o aluno, a maioria dos meus alunos não entenderam essa questão, então o que você faz? Você volta naquela matéria, naquele conteúdo, explica novamente, propõe uma outra atividade para ver se você consegue sanar alguma dificuldade. No ensino a distância, infelizmente isso não é possível. Você não tem essa/

essa chance, por que ele é muito fechado, a disciplina é muito fechada. Você propõe, você prepara sua disciplina antes mesmo de você ter contato com seus alunos, você não sabe que perfil que a turma tem. (Sujeito 08)

apesar de eu/ deu adaptar o que eu faço no presencial né? É... acho que a diferença é que tudo tem que ser feito com um prazo bem maior, eu tenho que ter uma antecedência bem maior, porque a gente trabalha com o AVA, com o/ a página, então eu tenho que montar, distribuir os conteúdos, eu tenho que descrever tudo, eu tenho que ter os conteúdos distribuídos nas/ nas seções, eu tenho que ter as atividades pensadas e preparadas para poder aplicar para os alunos, a prova eu tenho que ter isso com uma certa antecedência para passar para a coordenação para poder ter todo o processo de logística para poder gerenciar isso tudo. Então assim, a principal diferença que eu acho é a questão da/ desse planejamento que tem que ser feito com mais tempo, com um tempo anterior. (Sujeito 09)

é diferente por que você tem que enviar tudo ao mesmo tempo. Você precisa enviar é... você faz o planejamento, faz a avaliação, faz a recuperação, faz a dependência e envia tudo de uma vez só. (...) Na sala de aula, as vezes eu entro em uma sala de aula e depois que eu dou três aulas eu percebo que determinada dinâmica que eu iria desenvolver com eles não vai funcionar dentro daquela sala. Isso presencial têm, essa capacidade de você perceber enquanto você desenvolve você vai percebendo o que funciona o que não funciona, adapta aqui, adapta ali. No ensino a distância eu acho ele mais assim, como você precisa postar e pensar em atividades e entregar anteriormente essas atividades, você tem que ver o processo como um todo. Então o planejamento dele tem que ser/ eu acredito que melhor ainda do que o presencial. (Sujeito 10)

Bourdieu (1983) aponta que “a questão da reprodução da estrutura do campo do poder é uma das questões mais vitais dentre as que estão em jogo na concorrência que se desenvolve dentro deste campo” e, uma instituição de ensino superior pode transformar ou conservar os princípios de dominação dominante. Um sistema de ensino comprometido com a reprodução da dominação social e educacional precisa apresentar-se indiferente frente as diferenças, ou seja, tratar como iguais aqueles que possuem características diferentes. Freire apud Lima (2011), ao tratar do conceito de ação cultural, equiparado por ele ao conceito de educação, afirma que esta [educação] nunca é neutra, ou está a serviço da dominação ou a serviço da libertação e, tal ideia parece estar presente em nosso campo de pesquisa.

Essa incapacidade de lidar com as diferenças, com os capitais culturais diversos dos educandos e das classes, e pelo contrário, contribuir nas (re)produções das desigualdades educacionais e sociais através de uma seleção cultural arbitrária e de fundo

sociopolítico, na prática, realiza-se pelo fato de o sistema de ensino ignorar, dissimuladamente, tal diversidade, e, por conseguinte, omitir-se frente a elas e, por isso, reprimi-las. (PIMENTA; LOPES2014, p.269)

Outro elemento fundante do *habitus* professoral virtual está no uso de artefatos tecnológicos digitais, onde todos os sujeitos de pesquisa alegaram que passaram a utilizar mais intensamente recursos tecnológicos digitais nos cursos desenvolvidos na modalidade a distância que não costumavam utilizar em seus cursos presenciais, como *internet*, ambiente virtual de aprendizagem, *softwares* para produção de videoaulas, entre outros. Acreditamos que a justificativa para tal reside no fato da docência virtual estar inserida em um contexto no qual a tecnologia é, por ela mesma, estrutura de ensino, assim como a sala de aula presencial e o quadro branco são elementos estruturantes do ensino presencial.

Com relação à interação com os alunos os professores alegaram que, em geral, esta não é realizada pelo professor e sim pelos tutores. Os sujeitos entrevistados concordam que as diferenças na interação na relação professor-alunos é elemento central para diferenciar as modalidades de ensino presencial e virtual. O fato de não contarem com os atributos da presencialidade torna a EaD uma modalidade de ensino que pede uma maior dedicação por parte dos docentes no momento do planejamento, na elaboração das aulas, realizadas através de vídeos e na previsibilidade de situações-problema. Uma vez que não estarão junto aos alunos para solucionar dúvidas, resolver pequenos problemas e ajudá-los no decorrer do processo de ensino.

Mesmo sendo possível o desenvolvimento de uma interação virtual, síncrona e assíncrona, de acordo com os sujeitos pesquisados, através do ambiente virtual o aluno perde muito em relação aos traços professorais, à identidade profissional dos professores, jeitos e modos de conduzir uma sala de aula, uma vez que, segundo Silva (2003), o *habitus* professoral se constitui na e pela prática, sendo construído também através dos modelos professorais aos quais os alunos são submetidos antes mesmo de sua inserção na profissão.

Como professora da UAB eu não envolvia com o aluno, eu não discutia com o aluno, eu não provocava o aluno, esse era o papel do tutor, por minhas orientações, agora uma coisa é orientar quatro tutores e outra coisa é orientar 100 alunos e cada tutora tinha 25 alunos, então era bem mais fácil, o aluno

tinha mais intimidade. Então o aluno fala “nossa professora eu gostei tanto da sua aula e tal” eu penso “putz! Quem é esse aluno?” aí eu tenho que procurar qual é o polo dele, localizar, isso dá um trabalhão danado, isso não é simples assim, o ambiente não é tão flexível assim (Sujeito 02)

nós estamos conversando aqui, esse jeito, que você me vê conversando, o jeito que eu fico, com as expressões que eu tenho, eu acho que isso é uma característica minha que eu vejo que é..., mesmo ela sendo positiva ou negativa, eu acho que seria um parâmetro para um outro professor ter como forma dele falar assim “aí é legal ser assim, ou não ser”. Então as vezes eu não tenho essa relação com os meninos constantemente. (Sujeito 03)

A diferença maior que eu vejo é... é... a... é o auxílio ao aluno assim, a correção de exercícios, porque quando você está presencialmente com o aluno você tem a oportunidade de resolver com ele, passo a passo ali, as vezes ele não entende e você já explica, as vezes já para ali naquele momento ali que ele não entendeu e no EaD não, as vezes você manda já pronto a resolução, se é o caso dele não ter entendido, você manda e aí ele vai ter que entender sozinho ali, porque você não tá ali junto pra ele ir acompanhando a resolução e te parando e falando “Não isso eu não entendi, volta” né? O que eu percebo assim. (Sujeito 04)

Eu acho que... apesar de todos os avanços que nós tivemos é... a distância, o contato ainda não é o mesmo. Eu acho que... ainda fica faltando algo, assim em termos de relação interpessoal. (Sujeito 06)

Entendeu, o contato direto com o aluno, a piadinha, aquele fator motivacional. São as coisas do presencial que você não tem no virtual. A aula do/ do virtual ela é formal. É uma aula formal. É uma aula que o aluno, quando ele vai ver ela ali ele vai ter que dar umas duas paradas para ir ali tomar um copinho d'água, por que no final ela fica um pouquinho meio chata. Eu entendo. (Sujeito 12)

Segundo autores como Belloni (2001), Mill (2012), Peters (2001) a fragmentação do trabalho docente é uma característica elementar dos modelos pedagógicos de educação a distância. Neste, a responsabilidade pela disciplina é distribuída entre vários atores, ou seja, cada parte das atividades que compõem o trabalho docente é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles, fragmentação esta nomeada por Mill (2014) de Polidocência.

A docência na EaD extrapola o tradicional professor da educação presencial, que é responsável por todas as atividades de ensino-aprendizagem (desde a elaboração dos conteúdos em materiais didáticos até a certificação/atribuição de notas, passando pelo acompanhamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem) [...] A polidocência é constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém

não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor. (MILL, 2014, p.16-17)

Características estas encontradas no modelo tecnicista de educação que, a partir do princípio de neutralidade, trouxe a luz para o processo, colocando como periféricos os agentes professor e aluno, sendo o planejamento, a coordenação e o controle burocrático fatores estruturantes do processo de ensino.

Tal estrutura também é encontrada em nosso campo de pesquisa e, parece-nos que essa fragmentação gera, em parte dos docentes, um sentimento de não pertencimento, a partir do qual estes não conseguem se reconhecer como docentes dentro do processo de ensino-aprendizagem, conforme apontam os discursos:

Quando eu era só professora era bem diferente, eu era mais conteudista, mas eu ficava mais na estruturação, na gestão da disciplina. (Sujeito 02)

(...) Como que eu me reconheço? (...) então... na verdade (...) na verdade/ na verdade até então eu acho que eu deixo a desejar no/ no/ no curso/ no curso/ na educação a distância. (Sujeito 03)

Nossa! Difícil né? (...) não, eu acho que eu cumpro com as expectativas. Talvez, poderia ser melhor? Sim. Poderia. Só que o que acontece? No/ eu tenho/ eu tenho que levar é... as duas coisas, os meus/ as minhas aulas daqui né? Presenciais que me tomam muito tempo também e o EaD. Então assim, eu poderia me dedicar mais ao EaD talvez com propostas diferentes, atividades diferentes? Sim. Mas infelizmente o tempo também é/ é/ vai contra né? Atrapalha muito. Se eu pudesse me dedicar só ao EaD, talvez as minhas atividades fossem mais melhor elaboradas, não sei. (Sujeito 04)

o professor dependendo da forma como ele encara o ensino a distância, se torna um mero conteudista né? (Sujeito 05)

Me sinto um pouco menos professor, antes era um produtor de conteúdo, né? Como você escrever um livro uma apostila, é... um pouco isso. Era mais como um... produtor de/ de conteúdo do que, propriamente um professor. Professor é o que professa né? Então, essa questão. (Sujeito 05)

O papel do professor no ensino a distância ele é o planejador. Ele não executa nada. É igual eu te falei, claro que você tá ali, tá acompanhando, você tira algumas dúvidas, você assessora os tutores (Sujeito 08)

Eu acredito que eu tenho que melhorar muito como professor em educação a distância, é: eu acho que eu tive experiências boas, alguns pontos bons. Mas por exemplo, eu sinto que eu frustrei vários alunos por não ter dado a atenção que eu deveria ter dado no momento, num chat, numa pergunta, as vezes as atribuições do dia-a-dia fazem com que a gente chegue e tem lá duzentas mensagens pra ler e aí como que eu

vou fazer? Vou conseguir responder todo mundo? Vou conseguir falar com todo mundo? Então eu acho que eu fui meio omissa em vários momentos assim, e ficava assim "ah o tutor vai fazer isso", "ah esse contato é do tutor". E as vezes a correria do dia-a-dia fazia com que eu ignorasse e isso é grave. (Sujeito 10)

A metade dos professores entrevistados, concordam que os papéis professorais são os mesmos, independentemente das modalidades de ensino, no entanto, afirmam não se reconhecerem como professores na EaD da mesma forma que se reconhecem como professores no ensino presencial.

Em todos os discursos encontramos frases como: “Eu não me reconheço como professor na EaD”, “Eu me vejo menos professor na EaD que no presencial”, “Eu deixo a desejar como professor na EaD”, “Eu poderia ser melhor professor na EaD, mas...”. Os sujeitos de pesquisa concordam que se sentem muito mais como ‘gestores’, ‘conteudistas’, ‘planejadores educacionais’ do que como professores.

acredito muito, ainda acredito muito na educação a distância, apesar das.../ de que eu senti algumas angústias com o processo. (Sujeito 07)

aí dei essa disciplina de psicologia, mas eu não tinha nenhum contato com o aluno, a não ser a correção das provas, nessa primeira experiência. Então eu fiz a disciplina, participei da disciplina e corrigi só as provas. Me deixou muito angustiada como professora. Por que eu não conhecia meu aluno, eu não sabia se ele tinha aprendido, eu somente corrigia um formulário final de provas, que ele fez. (Sujeito 02)

As vezes até a gente como professor acha que é a mesma coisa e aí você acaba ficando mais frustrado. (Sujeito 08)

Eu tenho frustrações gigantes com a EaD, como a gente já falou também. Mas eu tenho esperança no potencial democrático que o isso tem, se for bem trabalhado e bem pensado (Sujeito 10)

Estes não sentem autonomia sobre sua sala de aula e as estratégias de ensino, tanto pela estrutura pedagógica, como pela interação com os alunos, a qual é desenvolvida pelos tutores, sob orientação dos professores o que acarreta angústia e frustração em alguns professores, que chegam, por vezes, a desistir da docência virtual. Outro fator impactante que contribui significativamente para as frustrações e angústias dos professores é o fato de que 91,07% destes, afirmaram não existir nenhum tipo de

reconhecimento para o desenvolvimento da atividade docente na EaD dentro da instituição.

Não, nenhum. Acho que ninguém sabe que eu dou essas aulas. (Sujeito 04)

Não. Acredito que não. Por que até por exemplo, na RAD não está contemplado docência na EaD remunerada. (Sujeito 05)

Não por que as vezes o pessoal nem sabe que você dá aula lá no presencial e depois dá aula na EaD, por que não é junto. É separado. Então, reconhecimento... eu não sei, eu não percebi. (Sujeito 07)

Não, por que assim, a instituição deixou muito claro, sempre deixou, que o ensino a distância não é institucionalizado. Isso sempre foi falado, tanto que depois, eu não sei se vem ao caso, a pesquisa é bem com relação aos professores, mas depois que eu passei a ser da coordenação adjunta é: sempre, todos os gestores deixaram muito claro que essa/ toda essa carga de trabalho ela era extra, por que você estava recebendo extra para executá-la. Então, não é institucionalizado e não é reconhecido pelo próprio Instituto. (Sujeito 08)

Não, nenhum. Tanto é que eu tentei um processo de remoção e uma das justificativas para negarem o meu pedido foi que eu não tinha experiência em ensino superior. Exatamente. E eu falei "Mas eu sou professor de duas disciplinas do curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil, do Instituto, ligado ao Instituto" e eles falaram que isso não configurava como experiência docente no ensino superior. Então, nenhuma, nenhum reconhecimento. A própria instituição não reconhece. A própria instituição não reconhece que o ensino a distância é ensino, é graduação. (Sujeito 10)

É importante destacar que apenas um professor entrevistado afirmou existir reconhecimento institucional para o trabalho docente virtual. De acordo com a metodologia de análise de discurso utilizada por nós nesse trajeto de pesquisa, se torna imprescindível buscar identificar as motivações dos casos desviantes, aqueles que fogem ao padrão de discurso encontrado na pesquisa, buscando também encontrar os traços daquilo que não é dito, daquilo que se encontra intrínseco ao sujeito, devido à sua vivência em uma realidade concreta. Assim, tendo em vista que apenas um sujeito se sente reconhecido pelo trabalho desenvolvido como professor no programa UAB dentro da instituição pesquisada, descobrimos que o mesmo além de professor, atua também como diretor de ensino na Pró-Reitoria de Ensino da referida instituição. Acreditamos que a influência do seu campo de atuação lhe confira uma visão diferenciada das estruturas institucionais e, que o grupo/classe ao qual este indivíduo pertence dentro da

hierarquia institucional não lhe permite visualizar e reconhecer as necessidades dos grupos que a eles estão subordinados.

Cada agente, quer ele saiba ou não, quer ele queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo: porque suas ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é produtor e do qual não tem o domínio consciente, encerram uma “intensão objetiva”, como diz a escolástica, que ultrapassa sempre suas intensões conscientes. (BOURDIEU, 1983, p. 72)

Mill et al (2008) afirma que muitos professores preferem não atuar na docência virtual por desconhecerem as características da formação a distância ou por não compreenderem como as interações entre professor e aluno ocorrem e se organizam nessa modalidade, uma vez que o ambiente tradicional da sala de aula se desfaz e com ela a necessidade da sincronicidade das relações sociais, no entanto acreditamos que as frustrações dos professores que atuam na EaD vão muito além do desconhecimento das características da modalidade, estando ligadas também as implicações estruturais do modelo pedagógico adotado pela instituição e à capacidade individual da reorganização das estruturas estruturantes da constituição do *habitus* professoral, condicionadas pelas forças externas que atuam nessa construção. Uma vez que, o *habitus* professoral não age independentemente das forças condicionantes a nível externo ao docente, está intimamente ligado a fatores como: - a Política e legislação específica de Educação a Distância e ao programa Universidade Aberta do Brasil, numa realidade concreta com seus determinantes econômicos e políticos impactando as instituições públicas que estão no sistema a distância; - A própria política do Instituto Federal pesquisado; - À gestão dos cursos a distância.

Do ponto de vista das práticas, os sujeitos parecem naturalizar o modelo pedagógico de EaD – vivido e experimentado cotidianamente – como único espaço de referência de docência na modalidade. Dessa forma as práticas docentes se dão em um contexto de sentimentos ambíguos, refletindo autonomia tutelada e o paradoxo de que os espaços para mudanças no modelo são pouco sinalizados pelos professores nessa docência. Os docentes vão ganhando experiência que lhes legitimam para as próximas atuações em EaD em outros modelos de atuação a distância.

5.3.1 As implicações estruturais do modelo pedagógico na constituição *habitus* professoral virtual

Para se analisar as implicações estruturais do modelo pedagógico na constituição do *habitus* professoral virtual é importante ressaltar que tal pesquisa se deu a partir de um determinado modelo, situado em uma instituição específica. Se trata de uma pesquisa sobre a constituição do *habitus* professoral na docência virtual de professores que atuam no programa Universidade Aberta do Brasil, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, destaca-se aqui, que existem outros modelos de educação a distância sendo desenvolvidos tanto em instituições públicas como privadas, dentro e fora do programa UAB e que, portanto, tais implicações podem variar de acordo com o modelo pedagógico adotado.

O programa UAB foi criado em um momento de grande necessidade de expansão da oferta de cursos superiores, em especial da formação de professores, pois o PNE previa, em 2001, meta de que até 2010, 70% dos professores da educação básica tivessem formação em nível superior exigida para a docência, em todos os níveis e modalidades. A mesma lei definia ainda, meta de garantir que, até o ano de 2011, 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos, estivessem matriculados em cursos superiores, o que propiciou um grande aumento do número de vagas em cursos superiores na modalidade a distância, visando o cumprimento das metas estipuladas.

O programa UAB se apresentava como um potencial e ambicioso projeto para tal e passou a ser a principal estratégia de governo para o cumprimento das metas do PNE. No entanto, até a criação do projeto UAB, a maior parte das vagas ofertadas em cursos superiores na modalidade a distância se concentrava em massa nas instituições privadas, sendo as IES públicas até então “leigas” em tal metodologia, com pouco ou nenhuma iniciativa tanto de ensino como de pesquisas na modalidade a distância. Ao propor um projeto robusto, pautado pela oferta de recursos para criação e manutenção dos cursos, da possibilidade de financiamento de infraestruturas, produção de materiais e capacitação profissional, além da possibilidade da criação de parcerias federais, municipais e estaduais, as quais garantiriam um aumento significativo nos números de vagas, as instituições públicas abriram suas portas a tal projeto e iniciaram a oferta de cursos na modalidade a distância, em geral, sem a expertise necessária para tal.

Muitas instituições não conheciam as especificidades da modalidade e enfrentaram o desenvolvimento de cursos com um quadro de profissionais sem experiência e que, em alguns casos, passaram a executar um modelo de EaD sem as condições necessárias para o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras comprometidas com uma educação de qualidade.

Para Mill (2012) a entrada das IES públicas na oferta de cursos na modalidade a distância, trouxe ganhos incontestáveis para a modalidade como: a quebra do preconceito com o envolvimento de um maior número de pesquisadores sobre o tema que, segundo o autor, o preconceito reside principalmente pelo fato do desconhecimento e; pela mudança de mentalidade, a qual ocorre principalmente pela participação dos pesquisadores no desenvolvimento da modalidade.

No entanto, o resultado, após mais de 10 anos da criação do programa UAB, são cursos com um alto índice de evasão, modelos pedagógicos bastante inflexíveis e uma mentalidade de que a educação a distância ainda é uma educação de segunda categoria, que deve ser destinada a uma parcela específica da população: aquela que não possui outro tipo de oportunidade educacional, conforme apontam os discursos dos nossos sujeitos de pesquisa:

Eu estou trabalhando agora no sétimo período, eu não tive contato com essa turma no primeiro período, mas eu imagino que são turmas que devem ter começado com 50, 60 ou até mais alunos, em cada polo. E agora 'tão' com 16, 12, né, é... então poxa! Onde ficaram esses? Que nível de frustração que de repente a nossa/ a nossa dificuldade nessa realidade pode ter causado nessas pessoas que tinham talvez na educação a distância, fazer uma licenciatura a distância, como talvez a sua última oportunidade de... de ensino? (Sujeito 05)

Ao serem questionados sobre qual é sua concepção de educação a distância:

eu acho que é um curso mais fraco do que o que eu tive. Então pensando lá no meu curso, Universidade Federal XXX e o que os meus alunos têm. Eu acho que é um curso mais fraco, eu acho que por ser EaD. Tento ao máximo é... que não seja fraco, mas acaba que ele é. Porque... é... é... complicado você cobrar de um aluno... é... que tem dois meses e meio para ver uma disciplina, que está longe de você, que você não consegue fazer uma demonstração, por exemplo, o que você aprendeu em matemática? Cê num aprende lá só a somar e subtrair, então você aprende muito com demonstração. (...). Então

assim, de uma forma ou outra eu acho que eles saem prejudicados sim. Mas eu acho que é uma oportunidade (...), se não fosse pelo EaD eles não teriam, jamais uma oportunidade de ser um professor de matemática. Então assim, não é um/ eles não vão ser tão bem formados, na minha concepção, tão bem formados quanto eu fui, mas eu acho que é uma grande oportunidade para muita gente que não teria oportunidade nenhuma, se não fosse o EaD. (Sujeito 04)

Educação a distância é a oportunidade para muitos que não tem oportunidade, entendeu? E... eu te digo, um curso presencial eu acho que ele traz para o aluno muito mais do que a educação a distância, muito mais! Como eu falei para você, eu tenho que ver o que é mais importante no a distância, acho que assim... entendeu? E o curso presencial o cara vê muito mais, mas para aquele que não tem nada... entendeu? (Sujeito 12)

De acordo com a metodologia de análise de discurso, utilizada por nós nesta pesquisa, os padrões encontrados nas falas dos sujeitos pesquisados se mostram como importantes indicativos para estudos mais detalhados, devendo o pesquisador estar atento à este elementos, outro padrão identificado e, que mostra-se relevante e preocupante, está na falta de conhecimento dos docentes acerca da legislação específica para a EaD. Entre os 12 professores pesquisados 6 professores alegaram ter pouco conhecimento sobre a legislação para EaD no Brasil e 4 professores alegaram não possuir *nenhum conhecimento* sobre tais legislações. Assim, 83% dos professores entrevistados possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre educação a distância no brasil. Fato este que nos leva a refletir sobre a automatização do trabalho docente na EaD, uma vez este dado nos aponta que os professores não possuem conhecimento sobre a modalidade e apenas executam atividades de ensino orientados por uma coordenação, um modelo de educação, sem refletirem sobre as reais possibilidades oferecidas pela modalidade. O que nos indica um caminho contrário, do nosso campo de pesquisa, ao destacado por Mill (2012, p.31) o qual afirma que o movimento educacional brasileiro dos últimos anos, através da evolução da legislação sobre a EaD e do amadurecimento das políticas públicas voltadas para a modalidade, nos aponta uma “superação da cultura/mentalidade de EaD como educação de segunda categoria” e o desenvolvimento de “iniciativas de EaD mais robustas e bem estruturadas”.

Além disso, no IFECT pesquisado, nos aponta ainda um caminho contrário ao exposto na legislação, Resolução CNE/CSE nº 01 de 2016 que define, em seu artigo 8º que “Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa

modalidade educacional”. Como já foi dito no capítulo sobre o modelo pedagógico adotado pela instituição, as ações de formação específicas, ofertadas aos docentes, para a atuação na modalidade dentro do nosso campo de pesquisa se mostram poucas ou quase inexistentes. Ora, se os próprios professores não conhecem a leis que regem o ensino que ofertam, como serão capazes de pensar estratégias que possam melhorar a qualidade do ensino? Como saber os limites e as possibilidades que podem ser empregadas na busca da construção do conhecimento? Como pensar uma educação inovadora? Como se quer avaliar a qualidade do seu próprio trabalho, se não possuem os parâmetros mínimos e conhecimento do que é ou não possível dentro da legalidade educacional brasileira da modalidade conhecida como “educação a distância”, pensando mais adiante, como formar profissionais da educação, futuros professores para também atuarem nesta modalidade, tendo em seu corpo docente professores que não conhecem o mínimo da modalidade em que atuam?

Ao se pautar em um modelo pedagógico tecnicista, altamente burocratizado, sistemático e racionalizado, a educação a distância se apropria de um discurso de competências, mesmo sem ter clareza de tal conceito, para justificar a sua expansão e difundir a ideia de um professor animador, facilitador da aprendizagem, reduzindo a importância da ação docente e fortalecendo o papel do tutor proativo, dinâmico, capaz de transitar em um mundo tecnológico e digital, banalizando a formação inicial de professores a distância sem controle da qualidade da educação ofertada.

Parece que estamos vendo se repetir na EaD, aquilo que ocorreu na chamada era da “pedagogia tecnicista”, como coloca Saviani (1980, p. 19)

A orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.

Assim, entendemos que ao modelo pedagógico adotado por nosso campo de pesquisa dificulta a realização de boas práticas de formação pela EaD.

Consequentemente, a constituição do *habitus* professoral virtual se manifesta efetivamente através do uso intensivo de tecnologias digitais como, ambiente virtual de aprendizagem, videoaulas, *softwares*, *internet*, entre outros; na rigidez da execução do planejamento pedagógico; na linguagem utilizada; na fragmentação do trabalho docente e; na automatização do processo. Em outras palavras, o *habitus* professoral virtual, por estar inserido em um modelo pedagógico rígido, inflexível e acrítico, se manifesta de maneira tecnicista em detrimento do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Em geral, os professores buscam reproduzir o ambiente tradicional de ensino presencial em um ambiente virtual, para isso, utilizam recursos técnicos e tecnológicos não utilizados nos ambientes presenciais de ensino, limitando a constituição do *habitus* ao uso de recursos e artefatos tecnológicos digitais e ao detalhamento e execução minuciosos do processo, da burocratização e do planejamento da ação docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos apresentado pontualmente os elementos constituintes do *habitus* professoral virtual e os agentes influenciadores deste, é importante ressaltar que estes estão intimamente ligados e devem ser compreendidos de forma constantemente entrelaçada, pois nenhum destes elementos ocupa uma posição privilegiada para a construção do *habitus* professoral virtual. Conforme aponta Bourdieu (1983)

O *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas, sem razão explícita e sem intensão significativa de um agente singular sejam, no entanto, “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas. A parte das práticas que permanece obscura aos olhos de seus próprios produtores é o aspecto pelo qual elas são objetivamente ajustadas às outras práticas e às estruturas. (BOURDIEU, 1983, p. 73)

Sem termos a pretensão de esgotar o assunto abordado, a partir da pesquisa realizada, podemos afirmar, pela regularidade nos discursos apresentados, a existência de um *habitus* professoral específico da docência virtual, o qual denominamos de *habitus* professoral virtual. Este está intimamente ligado com o uso de recursos e artefatos tecnológicos digitais, muitas vezes não utilizados no ensino tradicional presencial, às estruturas pedagógicas, à interação com os alunos e metodológicas adotadas pelas instituições de ensino e, pela fragmentação do trabalho docente.

- Uso de artefatos tecnológicos digitais: Todos os sujeitos de pesquisa alegaram que passaram a utilizar recursos tecnológicos digitais nos cursos desenvolvidos na modalidade a distância que não costumavam utilizar em seus cursos presenciais, como *internet*, ambiente virtual de aprendizagem, *softwares* para produção de videoaulas, entre outros.
- Estruturas pedagógicas e metodológicas: Todos os professores alegaram executar na EaD um planejamento mais minucioso, mais elaborado se comparado aos planejamentos do ensino presencial. Todos também afirmaram que este planejamento mais trabalhado é necessário, pois no ensino presencial este planejamento pode ser construído aos poucos sendo alterado sempre que necessário, buscando uma adaptação ao perfil

de cada turma, o que não ocorre na EaD, que possui um planejamento inflexível. Segundo orientação da coordenação da UAB dentro da instituição, este não pode ser alterado no decorrer do processo.

- A interação com os alunos: Os sujeitos entrevistados concordam que as diferenças na interação com os alunos é elemento central para diferenciar as modalidades de ensino presencial e virtual. Segundo estes, o fato de não contarem com os atributos da presencialidade a EaD se torna uma modalidade de ensino que pede uma maior dedicação por parte dos docentes no momento do planejamento, na elaboração das aulas, realizadas através de vídeos e na previsibilidade de situações-problema. Uma vez que não estarão junto aos alunos para solucionar dúvidas, resolver pequenos problemas e ajudá-los no decorrer do processo de ensino. Mesmo sendo possível o desenvolvimento de uma interação virtual, síncrona e assíncrona, de acordo com os sujeitos pesquisados, através do ambiente virtual o aluno perde muito em relação aos traços professorais, à personalidade dos professores, jeitos e modos de conduzir uma sala de aula, uma vez que o *habitus* professoral se constitui na e pela prática, sendo construído também através dos modelos professorais aos quais os alunos são submetidos.
- Fragmentação do trabalho docente: A maior parte dos professores entrevistados, apesar de concordarem que os papéis professorais são os mesmos, independentemente das modalidades de ensino, afirmam não se reconhecerem como professores na EaD da mesma forma que se reconhecem como professores no ensino presencial. Em todos os discursos encontramos frases como: “Eu não me reconheço como professor na EaD”, “Eu me vejo menos professor na EaD que no presencial”, “Eu deixo a desejar como professor na EaD”, “Eu poderia ser melhor professor na EaD, mas...”. Os sujeitos de pesquisa concordam que se sentem muito mais como ‘gestores’, ‘conteudistas’, ‘planejadores educacionais’ do que como professores. Não sentem autonomia sobre sua sala de aula e as estratégias de ensino, tanto pela estrutura pedagógica, como pela interação com os alunos, a qual é desenvolvida pelos tutores,

sob orientação dos professores o que acarreta angústia e frustração dos professores, que chegam, em alguns casos, a desistir da docência virtual.

O ponto mais preocupante encontrado no decorrer da pesquisa é, de fato, aquele que estabelece as raízes do *habitus* professoral virtual e desencadeia todos os demais pontos estruturantes deste *habitus*: O modelo pedagógico adotado pela instituição e a condição de trabalho imposta aos docentes envolvidos com o programa UAB. Este está na base das estruturas estruturantes deste *habitus*, o qual limita as ações docentes, através de orientações e direcionamentos inflexíveis, de modo que se tornam meros executores de uma parte do processo de ensino, ocasionando a alienação do professor que deixa de reconhecer como professor. Freire (1983, p.35) afirma que

o ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva. [...] O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica.

Nesse contexto, entendemos que a fragmentação do trabalho docente, aliada ao alto controle das coordenações de educação a distância institucional, bem como à inflexibilidade das práticas pedagógicas dentro do programa UAB, contribuem para essa alienação e, conseqüentemente, passividade e falta de autocrítica por parte dos professores, em especial, aqueles sem formação pedagógica e, sem experiências anteriores em outros modelos de educação a distância.

Freire (1983) afirma ainda que somente um profissional comprometido com a sociedade é capaz produzir mudanças significativas na realidade da qual faz parte e esta transformação está intimamente ligada à atuação e a reflexão que o sujeito constantemente realiza entre as interações das suas experiências com a realidade sócio-histórica na qual está inserido, sendo essa realidade uma facilitadora ou não para o processo de reflexão e, conseqüentemente, transformação dessa mesma realidade:

Se a realidade, criada pelos homens dificulta-lhes objetivamente seu atuar e o seu pensar autênticos, como podem, então, transformá-la para que possam pensar e atuar verdadeiramente? Se a realidade condiciona o seu pensar e

atuar não-autênticos, como podem pensar corretamente o pensar e o atuar incorretos? É que, no jogo interativo do atuar-pensar o mundo, se, num momento da experiência histórica dos homens, os obstáculos do seu autêntico atuar e pensar não são visualizados, em outros, estes obstáculos passam a ser percebidos para, finalmente, os homens ganharem com eles a razão. Os homens alcançam a razão dos obstáculos na medida em que sua ação é impedida. É atuando ou não podendo atuar que se lhes aclaram os obstáculos à ação, a qual não se dicotomiza da reflexão. (FREIRE. 1983, p. 18)

Ainda que a ANFOPE (2016) estabeleça como primeiro princípio que a formação inicial de professores deva ser sempre presencial e que a educação a distância deve ser utilizada apenas em situações emergenciais, concordamos com o que aponta Mill (2012, p.24-25)

Educação de qualidade é, ainda, educação. Os tempos e espaços que constituem sua maior “presença” ou “distância” não deveriam interferir e muito menos determinar a base do ensino-aprendizagem. Em outras palavras, consideramos essencial tomar a *educação* como *educação*, sem adjetivos; pois o que importa, de fato, é que a aprendizagem se dê de modo efetivo e adequado.

Buscando essa transformação na realidade da educação a distância no Brasil, apontamos como pesquisas futuras o estudo das implicações do *habitus* professoral virtual nas práticas presenciais, uma vez que muitos professores perceberam modificações em suas estratégias de ensino presencial após a entrada na docência virtual e, conforme aponta Ortiz (1983, p. 18) “as estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam, portanto, o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências pedagógicas”.

Outros caminhos de pesquisa sugeridos por nós, a partir dos relatos de nossos sujeitos de pesquisa, está na construção do *habitus* dos estudantes de cursos de formação de professores na modalidade a distância, uma vez que tais cursos, hoje, se apresentam com poucos momentos presenciais e, a nova legislação, Decreto nº 9.057/2017, exclui a obrigatoriedade de momentos presenciais para atividades que não estejam previstas nos projetos pedagógicos. Como estes futuros professores terão estruturados seus *habitus* professorais para atuar na educação presencial com formações iniciais realizadas totalmente a distância? Como estão sendo realizados os estágios docentes obrigatórios nos cursos na modalidade a distância e como se dá a constituição

do *habitus* professoral através destes estágios? Outro ponto interessante para novas pesquisas seria buscar a compreender como os jovens estão experienciando a EaD, uma vez que estes sujeitos muitas vezes são esquecidos nas pesquisas acadêmicas, em geral são “objetos de investigação” dos pesquisadores que apresentam visões sobre os jovens e não a visão dos jovens. São essas e algumas outras questões para se explorar em futuras pesquisas educacionais baseadas na construção do *habitus* professoral virtual.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Kátia Morosov. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares.** Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 31, n° 113, p. 1.319 – 1.335, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acessado em: 20/01/2017.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do IX Encontro Nacional.** Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/9%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%201998.pdf>>. Acessado em: 21/04/2017.

_____. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do X Encontro Nacional.** Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/10%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202000.pdf>>. Acessado em: 21/04/2017.

_____. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do X Encontro Nacional.** Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/11%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202002.pdf>>. Acessado em: 21/04/2017.

_____. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XII Encontro Nacional.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/12%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202004.pdf>>. Acessado em: 21/04/2017.

_____. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XIII Encontro Nacional.** Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/13%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202006.pdf>>. Acessado em: 21/04/2017.

_____. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XVIII Encontro Nacional.** Goiânia, 2016. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf>. Acessado em 21/04/2017.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2001. 2º ed. (Coleção Educação Contemporânea). 115 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Vanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan.-abr. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In ORTIZ, Renato (org). **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo. Editora Ática. p. 46 - 81. 1983.

BRASIL, CAPES. **Portaria N° 183**, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito

do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<https://goo.gl/7eOsRP>>. Acessado em 23/04/2017.

BRASIL, CAPES, UAB. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acessado em 30/06/2015.

BRASIL. **Decreto de Lei nº2494 de 10 de Fevereiro de 1998**. Brasília: SETEC/MEC, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/t8n2YF>>. Acessado em 10/06/2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 20 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://goo.gl/LVLzLY>>. Acessado em: 22/11/2014.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://goo.gl/69UZw3>>. Acessado em 20/11/2014.

BRASIL, **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acessado em 23 de janeiro de 2016, às 13h56min.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996 – 5ª Edição Atualizada**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em 27/05/2011 às 09h00min. Brasília: Edições Câmara, Centro de Documentação e Informação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a EaD**. Disponível em: <<https://goo.gl/Xn6HKT>>. Acessado em 30/06/2016.

BRASIL, **Resolução CNE/CSE Nº 01**, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: < <https://goo.gl/b8rpNm>>. Acessado em 23/04/2017.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acessado em: 29/05/2017.

BRASIL, **Resolução CD/FNDE/MEC Nº 15**, de 4 de dezembro de 2015. Revoga as resoluções que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Disponível em: < <https://goo.gl/9t60yq>>. Acessado em: 23/04/2017.

BRASIL, **Resolução Nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada. Disponível em: < <https://goo.gl/44IHVe>>. Acessado em: 29/05/2017.

BRASILL, **Resolução/CD/FNDE nº 8**, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: < <https://goo.gl/yT91rR>>. Acessado em 23/04/2017.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino. MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso *versus* Análise de Conteúdo. In: **Texto contexto - enferm.** [online]. 2006, vol.15, n.4, p.679-684. ISSN 1980-265X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>>. Acessado em 25/03/2016.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre. Artes Medicas, 1995.

FERREIRA, Letícia Palhares. MOREIRA, Nara. **Utilização da Plataforma Moodle como recurso didático na promoção da recuperação da aprendizagem**. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Artículo 1279. Buenos Aires – Argentina - 2015. Disponível em: <www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1279.pdf>. Acessado em: 15/02/2017.

FIOCRUZ. **Cursos a distância crescem 571%**. Disponível em: < <https://goo.gl/Rlba1R>>. Acessado em 16/09/2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 7º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 03/04/2015.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010. Disponível em: < <https://goo.gl/IBFv4X> >. Acessado em 02 jun. 2015.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acessado em 23/03/2016.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. Educação a Distância, Competências, Tecnologias e o Trabalho Docente: pontuando relações, fragilidades e contradições. In: **Formação e profissão docente: em tempos digitais**. Campinas, SP: Alinea, 2009. p.135-164.

GATTI, Bernadette A. **A formação de professores a distância: critérios de qualidade**. 2002. Disponível em: < <https://goo.gl/WOd4Rw> >. Acessado em: 20/01/2017.

GATTI, B.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2.^a Ed. Portugal: Porto Editora, p. 31 – 61, 1995.

INEP. **Censo da educação superior 2013:** resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 80 p. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acessado em 10/03/2016.

INEP. **Censo da educação superior 2008:** Resumo Técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos> >. Acessado em 10/03/2016.

KATO, Fabíola Grello; SANTOS, Silvia Alves dos; Martins, Tânia Barbosa. Da educação a distância à Universidade Aberta do Brasil: expansão anômala e repercussões no trabalho docente. In: SOUSA, Dileno Dusten Lucas de et al. (Orgs). **Educação a distância:** diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010.

KENSKI, Vânia Moreira. **Educação e Tecnologias:** O Novo Ritmo da Informação. A. Ed. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vânia Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

LIMA, E.F. **A construção do início da docência:** reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Revista do Centro de Educação. São Carlos, vol. 29, n. 02, 2004.

LIMA, Venício. A. de. **Comunicação e Cultura:** as ideias de Paulo Freire. Editora da UnB. Fundação Perseu Abramo, 2011.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2008. p. 112-119.

MEC, Ministério da Educação. SEED, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acessado em: 04/06/2015.

MEC, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância.** 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acessado em: 04/06/2015.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. In: **Cadernos da Pedagogia.** Ano 02, Volume 02, Número 04 agosto/dezembro 2008. p. 112 - 127. Disponível em: < <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>>. Acessado em 23/03/2016.

MILL, D.; RIBEIRO, L.R. e OLIVEIRA, M.R. (orgs.) (2014). **Polidocência na educação a distância:** Múltiplos enfoques. 2º Ed. São Carlos: Edufscar.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas (SP): Papirus, 2012, 304 p.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Orgs.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos (SP): Edufscar, 2010. Cap. 2, p. 23-40.

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORAN, José Manuel. A gestão da Educação a Distância no Brasil. in: __ MILL, Daniel. PIMENTEL, Nara. (orgs.) **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos. Edufscar, 2010.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma Pedagogia da Educação On-Line. In: SILVA, Marco (Org). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 4º ed. 2012, p. 39-50.

MORAN, J.M. **Por que a Educação a Distância avança menos do que esperado?**. Texto revisto do livro Educação a Distância: pontos e contrapontos, SP: Summus Editorial, p.111-115.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. In: Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 10/04/2015.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista de Educación**. Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Rodrigo Lima de. **O Sistema UAB**: uma avaliação de eficácia à luz do regime de colaboração federativa. Anais do Congresso ABED, 2015. Brasília – DF. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_117.pdf>. Acessado em: 20/02/2017.

ORTIZ, Renato (org). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo. Ática. 1983.

PACHECO, Eliezer Moreira. PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Educação profissional e tecnológica**: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. T&C Amazônia, Ano VII, Número 16, Fevereiro de 2009.

PIMENTA, Alexandre Marinho. LOPES, Carlos Alberto. Habitus Professoral na Sala de Aula Virtual. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.30, n.03 p.267-289. Julho-Setembro 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a12.pdf>>. Acessado em: 19/06/2017.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online:

espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. In: Revista **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação à distância**. São Paulo: Thomson, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 4^o ed. Editora Cortez. 1980.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação. 2002, Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 20. Pag. 60-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005>. Acessado em 05/01/2016.

SILVA, Marco (Org). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 4^o ed. 2012.

SILVA, Marilda. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidencia do habitus professoral e da natureza prática da didática**. Bauru - SP, EDUSC, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acessado em 20/01/2016.

SIEMENS, George. **Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital**. 2004. Disponível em: <<http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>>. Acesso em 15/06/2015.

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

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a.

THOMPSON, Edward P. The Politics of theory. In: SAMUEL, Raphael (Ed.). **People's history and socialist theory**. London: Routledge, 1981b.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 1^o ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VASCONCELOS, Juliene Silva. A educação a distância/EaD e o contexto educacional brasileiro pós-LDB. In: SILVA, Maria V.; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Org.). **LDB: balanços e perspectivas para educação brasileira**. São Paulo: Alínea, 2008.

WACQUANT. Loïc. Esclarecer o *Habitus*. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**. Ano 10, Nº 16. Pag. 63-71, JUL.-DEZ. 2007. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/126/136>. Acessado em 02/02/2016.

8 APÊNDICES

8.1 Pedido de Autorização de pesquisa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Brasília, DF,, 2016.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

À Diretoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IFECT

Srº Diretor

Solicito, por meio deste, autorização para que a mestranda LETICIA PALHARES FERREIRA, regularmente matriculada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, e cursando o mestrado em Educação, matrícula 150052235, sob o eixo Educação, Tecnologias e Comunicação, possa desenvolver, no Cento de Educação a Distância, do IFECT, durante o mês de,,,,,,,,,,,,, do corrente ano, atividade de pesquisa de campo, referentes ao projeto A CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL VIRTUAL EM UM INSTITUTO FEDERAL: TRAJETÓRIAS DOCENTES, MODELO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .

Antecipo agradecimentos

Atenciosamente

Professor Drº Carlos Lopes
Orientador – matrícula:
FE/UnB

À XXX

DIRETOR GERAL DO IFECT

8.2 Termo de consentimento e livre esclarecimento



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: A CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL VIRTUAL EM UM INSTITUTO FEDERAL: TRAJETÓRIAS DOCENTES, MODELO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pesquisadora Responsável: Letícia Palhares Ferreira, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Dados para contato: Letícia Palhares Ferreira XXXXXX; e Prof. Carlos XXXXXX;

Senhor

(^a), _____ RG _____, Órgão

Expedidor_____. O Senhor (^a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “DO HABITUS PROFESSORAL VIRTUAL ÀS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PRESENCIAL”, de responsabilidade do pesquisadora Letícia Palhares Ferreira e seu orientador Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa. Tendo como finalidade buscar compreender quais são e como se constituem os *habitus* professorais dos docentes que atuam na educação virtual e quais as implicações dos *habitus* virtuais nas práticas presenciais, dos professores que atuam no programa Universidade Aberta do Brasil, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Senhor (ª) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto acima.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa o Senhor (ª) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema estudado. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos. As informações fornecidas pelo senhor (ª) serão utilizadas somente para fins de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em coautoria ou por outros pesquisadores interessados na temática, garantindo o anonimato do (a) entrevistado (a).

O Senhor (ª) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura do entrevistado

8.3 Roteiro de Entrevista



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Título do Projeto: A CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL VIRTUAL EM UM INSTITUTO FEDERAL: TRAJETÓRIAS DOCENTES, MODELO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pesquisadora Responsável: Letícia Palhares Ferreira, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Dados para contato: Letícia Palhares Ferreira XXXX; e Prof. Carlos Lopes XXXXX;

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1- Dados de identificação:

- ✓ idade, sexo, formação superior (curso, Instituição, ano de conclusão); Formação de pós-graduação (cursos, instituições, anos de conclusões);
- ✓ Tempo de docência presencial; Tempo de docência na EaD; Tempo de docência no programa UAB; cursos e disciplinas que ministra(ou), no presencial e a distância;

2- Perguntas descritivas

- ✓ Você participou de algum curso de formação/preparação/qualificação específico, para atuar nos cursos a distância? Se sim, pode descrever como foi essa preparação?
- ✓ Possui alguma experiência com EaD anterior ao seu início como professor do programa UAB? (como aluno, professor, tutor, gestor). Como foi(ram) essa(s) experiência(s)?
- ✓ Você pode descrever como se dá o processo de planejamento e execução das aulas virtuais (tempo de preparo, atividades que mais costuma desenvolver, recursos que utiliza, interação com alunos, ambiente virtual, atores envolvidos no processo, etc)?

3- Perguntas avaliativas

- ✓ Você considera necessário participar de formações específicas para a atuação docente a distância? E para a atuação presencial?
- ✓ Existe alguma diferença no processo de planejamento e execução das aulas virtuais em relação às aulas presenciais? Quais? Em que sentido/medida? Pode nos dar um exemplo prático dessas diferenças?
- ✓ Você considera que as experiência(s) com EaD, anteriores a sua atuação como professor foi(ram) importante(s) para sua constituição como professor virtual do programa UAB? Porque?
- ✓ Você considera que sua experiência como docente em cursos presenciais exerce alguma influência em sua prática docente virtual? Se sim, pode relatar um momento em que percebeu essa influência?
- ✓ Você considera que sua atuação na EaD trouxe algo novo para sua atuação como professor no ensino presencial? Você poderia descrever quais foram as mudanças e em que sentido? Como se deu esse processo? Você consegue descrever alguma situação em que essas mudanças aparecem de forma clara?
- ✓ Você utiliza algum recurso e/ou metodologia na EaD que não costuma utilizar nos cursos presenciais, ou o contrário? Se sim, você pode nos apontar quais são os recursos e/ou metodologias? Consegue identificar por que elas são utilizadas em apenas uma das modalidades?

- ✓ Quais foram as principais dificuldades encontradas no início da carreira docente presencial e quais foram as principais dificuldades encontradas no início da carreira docente virtual? Existe diferença nas dificuldades de acordo com as modalidades de ensino? Se sim, a que você atribui tais diferenças? Você consegue descrever algum momento de sua trajetória que demonstre essas dificuldades?
- ✓ Considerando que as aulas no programa UAB não são atribuições obrigatórias do seu cargo de professor no IFECT, o que o motivou a trabalhar no programa?

4- Perguntas explicativas imediatas

- ✓ Qual sua concepção de educação a distância?
- ✓ Para você, qual é o papel do professor na educação a distância? Se trata do mesmo papel desempenhado pelo professor na educação presencial? Se existem diferenças, a que você as atribui?
- ✓ Como você se reconhece na sua atuação como professor a distância? É a mesma forma com que se reconhece na atuação presencial?

5- Perguntas hipotéticas

- ✓ Caso você fosse o coordenador do seu curso de graduação pela UAB em seu IFECT, o que mudaria ou proporia em relação ao trabalho dos professores?
- ✓ Caso o programa UAB deixasse de oferecer bolsas para professores, você continuaria atuando como professor virtual do programa? Gostaria de justificar a resposta?

6- Outros

- ✓ Há alguma outra consideração que gostaria de fazer a respeito da EaD na IFECT ou a respeito do seu trabalho docente?