



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO

JANETE BARROSO BATISTA

PRÁTICAS E SABERES DA DOCÊNCIA VIRTUAL

FORTALEZA

2015

JANETE BARROSO BATISTA

PRÁTICAS E SABERES DA DOCÊNCIA VIRTUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Tecnologias Digitais.

Orientador: Prof. Dr. Hermínio Borges Neto.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B337p Batista, Janete.
PRÁTICAS E SABERES DA DOCÊNCIA VIRTUAL / Janete Batista. – 2015.
93 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.
Orientação: Prof. Dr. Herminio Borges Neto.
1. Tutor Virtual. 2. Saberes docentes. 3. Educação a distancia. I. Título.
- CDD 370
-

JANETE BARROSO BATISTA

PRÁTICAS E SABERES DA DOCÊNCIA VIRTUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Tecnologias Digitais.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hermínio Borges Neto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Cassandra Ribeiro Joye
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Suzana Maria Capelo Borges
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À Deus.

Aos meus pais, Marlucia e João.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Hermínio Borges Neto, pela orientação, pela sabedoria compartilhada, pela doação de tempo e conhecimento, pelas diversas oportunidades de crescimento e amadurecimento, e pela confiança na proposta do trabalho.

Ao Professor Jacques Therrien e à Professora Cassandra Ribeiro, pelas contribuições no Exame de qualificação, e em outros momentos, durante meu percurso acadêmico.

Às Professoras Suzana Maria Capelo Borges e Maria José Costa dos Santos pela disposição para contribuir para o aperfeiçoamento e avaliação da pesquisa.

Ao Professor Alcides Gussi, pelas valiosas contribuições.

Ao Laboratório de Pesquisa Multimeios, pelo apoio imensurável.

Às amigas Regina Young e Ana Cláudia Pinheiro pelo apoio devotado.

Ao Professor Adelmir Jucá, incentivador constante.

Ao Instituto Federal do Ceará, em especial à Diretoria de Educação a Distância (DEaD) pela disponibilidade e gentileza em compartilhar suas vivências. Que acolheram o desafio de ajudar a pensar a tutoria na Educação a Distância.

Aos Professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da UFC pela estrutura, informações, conhecimento, com tudo que aprendi com cada um.

À minha família que soube respeitar as minhas ausências, num apoio incondicional.

Aos colegas e amigos que vivenciaram minha trajetória acadêmica, pelas manifestações de apoio e críticas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*CAPES*), pela concessão da bolsa.

Por fim, a todos que acreditaram e torceram por esse momento... Muito agradecida!

Toda tese tem uma história, que tem páginas engraçadas, alegres, divertidas e outras que são difíceis, pesadas, tristes. Aprendemos com todas elas e não são lições de consumo imediato, pelo contrário serão incorporadas na nossa vida.

Maria Ester de Freitas

RESUMO

Esse estudo aborda a formação dos profissionais que atuam na docência online, especificamente da tutoria. Reflexões nos encaminharam para o aprofundamento acerca do profissional que atua na educação a distância virtual e das diferentes dimensões a ele relacionadas, notadamente aos saberes e práticas desses atores, especificamente o tutor virtual. Como referencial teórico principal, foram escolhidos Tardif (1999) e Therrien (2006, 2009) em relação aos saberes docentes e formação do professor; Mill (2006, 2004), que estuda sobre a polidocência na Educação a Distância; Young (2014), Jucá (2011), Pereira (2004), Lima (2008) no que se refere aos usos, metodologias e práticas em EaD. Por meio de leituras e reflexões, esses autores foram levados a dialogarem com o problema de pesquisa proposto: Quais saberes e práticas para o exercício da docência online? De que forma se revelam os saberes e práticas da tutoria virtual? Nesse sentido, a partir das pesquisas realizadas e do aprofundamento teórico, os objetivos da pesquisa foram organizados de forma a possibilitar a investigação das questões centrais, originárias do trabalho. Esta pesquisa tem como objetivo geral desvelar saberes e práticas da ação tutorial na Educação a distância virtual. E como objetivos específicos teve os seguintes: descrever o papel do tutor no contexto do ensino superior a distância (UAB); verificar como os planos de formação de tutoria contemplam os saberes e as práticas necessárias ao exercício da tutoria online; constatar as lacunas, os desafios e as potencialidades da prática de tutoria. O lócus da pesquisa foi o curso de formação de tutores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). O estudo realizado consistiu em uma pesquisa de natureza qualitativa. Para alcançar os objetivos delineados destacamos os procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa: Pesquisa exploratória em sites institucionais; Entrevista semi-estrutura realizada com professores-tutores que passaram por cursos de formação e possuem experiência de mais de 5 anos na docência online; Registro da formação de tutores no ambiente virtual Moodle (Modelo IFCE). Diante disso, percebemos que o uso das tecnologias digitais na educação a distância (EaD), traz consequências para o trabalho do professor, ou seja, o uso de uma determinada tecnologia não ocorre ao acaso e de forma neutra, mas intencionalmente com vista a determinados fins que será definido pelos sujeitos históricos em seu contexto social.

Palavras-chave: Tutor virtual. Saberes docentes. Educação a distância.

ABSTRACT

This study examined training online teaching. Reflections on headed for the deepening about the professional who works in the virtual distance education and the different dimensions related to it, especially the knowledge and practices of these actors. As the main theoretical, Tardif and Therrien were chosen in relation to teacher knowledge and teacher education; Mill (2006, 2009), who studies on polidocência in Distance Education; Young (2014), Juca (2011), Pereira (2004), Lima (2007) with regard to the uses, procedures and practices in distance education. Through readings and reflections, the authors were led to dialogue with the proposed research problem: What knowledge and practices for the exercise of online teaching? How to reveal the knowledge and practices of virtual mentoring? In this sense, from the research conducted and the advanced theory, the research objectives were organized to enable investigations of the central issues originating from work. This research has the general objective to unveil knowledge and tutorial action practices in the virtual distance education. And as specific objectives had the following: describe the tutor's role in the context of higher education distance (UAB); check how the mentoring training plans include the knowledge and skills necessary to exercise the online tutoring; find the gaps, challenges and potential of the practice of mentoring. The locus of the research was the training course tutors at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). The conducted study was a qualitative research. To achieve the objectives outlined we highlight the procedures, instruments and research techniques: Exploratory research on institutional sites; Semi-structure held with teacher who have gone through training courses and have more than 5 years' experience in online teaching; Registration of training tutors in the virtual environment Moodle (Model IFCE). Therefore, we find that the use of digital technologies in distance education (DE), has consequences for the teacher's work, namely the use of a particular technology does not occur at random and neutrally, but intentionally aimed at certain purposes to be determined by the historical subject in its social context.

Keywords: Online teaching. Distance education. Teacher knowledge

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições e Editais.....	
Tabela 2 – Calendário de entrevista	
Tabela 3 – Perfil dos professores tutores.....	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANATED	Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESUD	Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

Lista de Sigla

Lista de Tabela

Lista de Figura

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Motivação pessoal.....	14
1.2	Problemática.....	17
2	TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA	19
2.1	Pesquisa exploratória em sites institucionais.....	19
2.2	Entrevista semi-estruturada com professores-tutores.....	20
2.3	Registro da formação de tutores no ambiente virtual Moodle (Modelo IFCE)..	21
2.4	Categorias empírica de análise.....	21
3	FATOS E FOCOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL.....	22
3.1	Legislação e expansão da EaD no Brasil.....	22
3.2	IFCE e a EaD: tecendo as relações.....	31
3.3	Universidade aberta do Brasil (UAB): Por quê e Pra quê?.....	33
3.3.1	Coordenador de tutoria.....	36
3.3.2	Professor Pesquisador.....	37
3.3.3	Tutor.....	38
4	FORMAÇÃO DO TUTOR NO IFCE.....	39
5	EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA: CONTEXTO DAS REDES DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO ONLINE E A PRÁTICA DOCENTE.....	40
6	SABERES E PRÁTICAS DA TUTORIA.....	46
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ACHADOS E PERDIDOS.....	62
	REFERÊNCIAS	64
	APENDICES.....	68
	ANEXOS	

INTRODUÇÃO

De maneira, relativamente, irreversível a internet alterou a vida do homem contemporâneo, (re)desenhando-a. A contemporaneidade, marcada pelos avanços das tecnologias digitais, tem experimentado reconfigurações do tempo e espaço, a exigência da velocidade e as urgências sucedidas pelas inovações tecnológicas, levando, assim, a outros contextos comportamentais advindos da sociedade conectada.

As tecnologias digitais vêm desempenhando papel categórico em nossa sociedade ao proporcionarem a formação de redes. Caracteriza-se, assim, a Sociedade conectada, apresentada como a sociedade da conexão, da interatividade e dos aparatos computacionais.

Nesse contexto, outros saberes e outras práticas emergem da cibercultura vinculados às características de uma sociedade conectada. A sociabilidade que ocorre por meio das redes digitais, exige de seus participantes uma imersão tanto intelectual quanto prática para acompanhar a aceleração tecnológica, o uso de diferentes aparatos computacionais, o domínio de uma linguagem especificamente construída, a lógica da não-linearidade e multidirecionalidade dos fluxos de comunicação.

O sistema educacional, no contexto posto da sociedade da informação, deve ser articulado com os meios de comunicação e pelos princípios da interatividade, mobilidade, conversibilidade, conectividade, ubiquidade, compartilhabilidade e globalização considerados como definidores dos meios de comunicação contemporânea, através da formação qualificada dos indivíduos para viverem no futuro.

É necessário qualificar o ensino, no sentido de promover um pensamento complexo para compreender e se comunicar com a sociedade atual. A Educação a distância virtual se apresenta como uma possibilidade pedagógica em um contexto social e educativo, onde os modos de ensinar e aprender estão sendo reelaborados e/ou ressignificados. As tecnologias digitais, no que se refere à educação, possibilitam mudanças no espaço onde o ensino e a aprendizagem se realiza e se constitui, fazendo da EaD uma opção metodológica cada vez mais recorrente no contexto educacional.

É possível verificarmos uma forte tendência para a EaD no campo educacional. Primeiro, está havendo uma grande expansão de experiências de ensino a distância que veem a complementar os sistemas convencionais no atendimento às demandas emergentes na formação inicial e/ou contínua. Segundo, surgem cada vez mais formas híbridas de educação e formação, combinando atividades presenciais e a distância e tendendo a promover intercâmbio e/ou integração das duas modalidades. Por fim, estas inovações educacionais vêm

utilizando todas as potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais de modo mais intenso e integrado, transformando os papéis “tradicionais” dos docentes e discentes.

Esse estudo vai tratar da formação dos profissionais que atuam na docência online, especificamente da tutoria. Reflexões nos encaminharam para o aprofundamento acerca do profissional que atua na educação a distância virtual e das diferentes dimensões a ele relacionadas, notadamente aos saberes e práticas desses atores, especificamente o tutor virtual.

1.1 Motivação pessoal

A escolha pela pesquisa e estudo sobre Formação docente e Educação a Distância (EaD) decorre da minha formação acadêmica e experiências profissionais, que foram alicerçadas, mediante as atividades desenvolvidas no grupo de Pesquisa *Saber e Prática Social do Educador*¹ e posteriormente no Laboratório de Pesquisa Multimeios².

O primeiro projeto de pesquisa de iniciação científica que participei, tinha uma linha que estudava as tecnologias e a formação de professores. Essa área de estudo era pesquisada por uma bolsista vinculada ao Laboratório de Pesquisa Multimeios. Durante a graduação em Pedagogia, cursei as disciplinas que abordavam educação e tecnologias. Então, diante a essas vivências, percebi uma afinidade com essa área. Dessas experiências, veio o estreitamento e vínculo ao laboratório. Ao concluir a graduação ingressei, em seguida, no curso de especialização em informática educativa, dando continuidade e aprofundamento aos estudos e pesquisas na área de formação docente e uso das tecnologias digitais.

Desde minha inserção no contexto apresentado acima, participo dos projetos elaborados e implementados pelo Laboratório de Pesquisa Multimeios, bem como acompanho a produção de conhecimento nesse importante espaço de pesquisa, que vem contribuindo com a formação dos alunos de Pedagogia e demais cursos (computação,

1 Liderado pelo Professor Jacques Therrien. Participei, já no final, do projeto de pesquisa “O impacto das transformações do saber nas sociedades contemporâneas sobre a formação de professores” como voluntária. Em 2000, ingressei como bolsista de iniciação científica pelo CNPq no projeto “Experiência e competência no ensino: estudo da ação pedagógica na perspectiva da ergonomia do trabalho docente”.

2 O Laboratório de Pesquisa Multimeios, situa-se na Faculdade de Educação da UFC. Foi criado em 1997, como parte integrante do Projeto Integrado de Pesquisa Graduação e Pós-graduação (PROIN). O objetivo do Laboratório consiste no desenvolvimento de pesquisas relacionadas a formação docente, desenvolvimento de metodologias e o uso de Tecnologias Digitais na Educação. Sob coordenação do Professor Herminio Borges Neto.

matemática, letras, biologia, administração, comunicação social, biblioteconomia) na área de tecnologias digitais e metodologias de ensino, oferecendo oportunidades de bolsas de estudo em projetos de pesquisa, ensino e extensão. E possibilita, ainda, abertura profissional para atuar em outras instituições.

A coordenação do laboratório sempre teve a preocupação de atrelar teoria e prática. Diante desse quadro, é perceptível que esse espaço tem importante contribuição para a formação dos bolsistas que ali atuam.

A escolha pelo tema formação docente, fica latente quando inicio a atividade de lecionar. Tive a experiência de atuar como professora de informática educativa na educação infantil, por dois anos em uma escola particular. Como docente no ensino superior, iniciei ministrando aulas no Curso Magister, e no curso Pedagogia da Terra com disciplinas sobre tecnologia e educação, oferecidos pela UFC. Atualmente, sou Professora no curso de Pedagogia e Coordenadora do curso de especialização em tecnologias digitais na educação da Faculdade Sete de Setembro (Fa7).

Quanto a opção por Educação a distância (EaD)? Em 2001, foram instaladas as plataformas TelEduc³ e Moodle⁴, no servidor⁵ do Laboratório Multimeios. Iniciei, naquele momento, estudos voltados a EaD utilizando ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA). Tivemos a possibilidade de explorar as ferramentas dos sistemas virtuais (bate papo, fórum, correio, parada obrigatória, wiki, diário de bordo, portfólio, etc) em nossas atividades. Trabalhamos com essas plataformas nas disciplinas ministradas pelo coordenador do Laboratório Multimeios. Nessa experiência, exerci a função de formadora⁶.

³ O TelEduc é um ambiente de *e-learning* para a criação, participação e administração de cursos na Web. Está sendo desenvolvido no Níed (Núcleo de Informática Aplicada a Educação) sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Vieira da Rocha do Instituto de Computação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), a partir de uma metodologia de formação de professores construída com base na análise das várias experiências presenciais realizadas pelos profissionais do núcleo.

⁴ MOODLE é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o Learning Management System (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa, acessível através da Internet ou de rede local.

⁵ Em informática, um servidor é um sistema de computação centralizada que fornece serviços a uma rede de computadores. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Servidor>)

⁶ Nomenclatura utilizada na Plataforma Teleduc para designar a função exercida pelo chamado tutor, de acordo com as políticas governamentais vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Atuar como formadora foi um marco importante da minha carreira, pois desde então venho trabalhando diretamente com EaD. Desenvolvi atividades como tutora a distância na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), atuando no curso de Especialização Docência em EaD; na UFC virtual, como tutora no curso de Pedagogia e na Especialização em Gestão Escolar. Também como tutora e Professora formadora⁷, tive a oportunidade de atuar em diversos cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE): Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Hotelaria, Profucionário⁸ (Secretaria escolar, Infraestrutura Escolar, Alimentação Escolar), Escola Técnica Aberta do Brasil⁹ (ETEC), Especialização em Turismo e Hospitalidade.

Essas Instituições contam com um modelo de EaD peculiar, o que redefine as funções do professor de acordo com a metodologia de EaD adotada. No entanto, minha experiência demonstrou que, independente das metodologias de EaD aplicadas, ambas instituições apresentaram problemas no processo de ensino e aprendizagem, devido as dificuldades apresentadas em lidar com a realidade de ensino e aprendizagem via internet.

Imersa nesse contexto, venho desenvolvendo estudos sobre Educação a Distância, com o foco no Tutor. Elaborei minha dissertação de mestrado abordando a identidade do tutor a distância. Constatamos, mediante inúmeras discussões acerca do papel do tutor na EaD virtual, que há uma ausência de referência na tradição educacional brasileira, necessitando assim uma busca de uma identidade da função do tutor, do ponto de vista da prática, de suas bases teóricas, metodológicas, pedagógicas e legislação. Percebemos ainda, que o tutor equipara-se ao professor no desempenho de suas atividades, daí as instituições adotarem a nomenclatura Professor tutor. Porém, a tutoria ainda não é reconhecida enquanto profissão, o que deixa transparecer a falta de plano de carreira e a precarização deste tipo de trabalho

⁷ Função de Professor Pesquisador, segundo a UAB. Dentre outras funções, coordena as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação.

⁸ É um programa que visa a formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. O Decreto 7.415 de 30 de dezembro de 2010 institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola.

(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12365)

⁹ Esse programa se insere no âmbito da política de expansão da educação profissionalizante, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. Dá acesso ao ensino técnico público, por meio da modalidade de Educação a Distância.

docente. Entretanto, existe desde 2009 a Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância (ANATED)¹⁰, que auxilia na constituição da tutoria como profissão docente.

Diante do exposto, julgo importante refletir sobre o processo de formação docente para Educação a Distância. Percebe-se a abertura de um campo profissional para professores, mediante sua atuação nas diversas funções em EaD, entre elas a de tutor. Acredito nos saberes e práticas docentes e na tutoria em EaD, por entender a relevância do papel do tutor no cenário atual desta modalidade de ensino. Busquei estudar mais a sua atuação, focando nos seus saberes e práticas para o exercício da docência online. Minha motivação perpassa pelo compromisso e responsabilidade com o ensino e aprendizagem via internet, enquanto professora nessa modalidade. Essa preocupação com o futuro da formação de professores conduziu-me a dá continuidade ao trabalho desenvolvido no mestrado, permitindo-me questionar, refletir sobre essa problemática e contribuir com a pesquisa acadêmica e com a Educação Superior na modalidade a distância via internet.

1.2 Problemática

Com base na pesquisa realizada no mestrado, e na própria prática e dificuldades semelhantes enfrentadas por outros pesquisadores (BONILLA,2012; FREITAS,2010); SILVA,2007; EDMEA, PRETTO, 2008) percebemos a necessidade de investigar a formação para atuação do professor em um ambiente virtual.

O desenvolvimento dos estudos realizados durante dezoito meses no curso Mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC), em que resultou na dissertação intitulada “A construção da identidade sócio profissional do tutor na educação a distância virtual”, buscou contribuir para uma discussão em torno do trabalho do professor tutor na educação a distância virtual. (BATISTA, 2010)

Esse tema reveste-se de relevância, num momento histórico em que as tecnologias digitais na educação, vem sendo amplamente utilizadas pelas instituições formais públicas e privadas para expansão do ensino superior e profissionalizante com o oferecimento de cursos na modalidade semipresencial.

¹⁰ É uma entidade, sem fins lucrativos, que “representa seus tutores associados no território nacional e internacional, tendo como objetivo principal fortalecer, organizar, incentivar e difundir o trabalho do tutor nas comunidades científicas, acadêmicas e na sociedade em si”.

A ampliação da oferta de vagas por meio do suporte das tecnologias digitais trouxe novos desafios para o trabalho docente, que ainda precisam ser compreendidos e que envolve, entre outras questões, o domínio das tecnologias digitais, organização do trabalho, mediação pedagógica, valorização profissional. Podemos constatar em alguns trabalhos de teses desenvolvidos (LIMA, 2008; ROCHA, 2008; JUCÁ, 2011; PEREIRA 2012; YOUNG, 2014; TORRES;2014).

Diante disso, percebemos que o uso das tecnologias digitais na educação a distância (EaD), traz consequências para o trabalho do professor, ou seja, o uso de uma determinada tecnologia não ocorre ao acaso e de forma neutra, mas intencionalmente com vista a determinados fins que será definido pelos sujeitos históricos em seu contexto social. Em nossa pesquisa no mestrado abordamos essa problemática enfocando o tutor, que diante da expansão da EaD assumiu o trabalho docente.

Quais saberes e práticas para o exercício da docência online? De que forma/maneira se revelam/desvelam os saberes e práticas da tutoria online?

Nesse sentido, a partir das pesquisas realizadas e do aprofundamento teórico, os objetivos da pesquisa foram organizados de forma a possibilitar a investigação das questões centrais, originárias do trabalho. Esta pesquisa tem como objetivo geral desvelar saberes e práticas da ação tutorial na Educação a distância virtual. E como objetivos específicos temos os seguintes: descrever o papel do tutor no contexto do ensino superior a distância (UAB); verificar como os planos de formação de tutoria contemplam os saberes e as práticas necessárias ao exercício da tutoria online; constatar as lacunas, os desafios e as potencialidades da prática de tutoria.

Direcionada por esses objetivos, a pesquisa procura descrever o papel do tutor, visando refletir qual deve ser o perfil do professor para atuar na EaD. Para tanto analiso o perfil solicitado em editais de seleção para tutor, discutindo sobre o papel do tutor para atuar no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA). Ao analisar os planos de formação para tutor, relatórios de tutoria, busco verificar os saberes e práticas necessário para atuar como tutor.

A etapa de organização e análise dos dados envolveu a segmentação das informações obtidas pela pesquisa documental.

2. TRILHA METODOLOGICA DA PESQUISA

O estudo realizado consistiu em uma pesquisa de natureza qualitativa em que buscamos alcançar enquanto objetivo geral: “Desvelar saberes e práticas da ação tutorial na Educação a distância virtual”.

Para alcançar os objetivos delineados destacamos os procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa detalhados a seguir.

2.1 Pesquisa exploratória em sites institucionais

A internet foi utilizada para uma pesquisa e seleção de instituições que ofertam cursos de graduação a distância. O objetivo deste procedimento foi o mapeamento de cursos de formação de tutores no Brasil, buscando identificar quais questões os cursos promovem para a formação inicial dos tutores. Os sites institucionais são importantes e confiáveis fontes de informação no contexto atual.

Exploramos 10 (dez) editais de instituições que explicitam as formações que os tutores tiveram antes do exercício e prática docente online. Trazem, também, as atribuições desses profissionais. Buscamos identificar e analisar se as formações estão adequadas as atribuições e funções dos tutores.

As seguir apresentamos na tabela 1 as instituições e editais levantados.

1	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - COORDENADORIA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIED EDITAL Nº 01 /2013 Seleção de tutores para o curso de aperfeiçoamento “Juventudes, sexualidades e prevenção das DST/AIDS
2	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE NÚCLEO DE INTERIORIZAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – NIEAD EDITAL Nº 23/2014/PROEX Curso Online de Formação em Tutoria da UFAC em parceria com a UFPA,
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - DIRETORIA DE PROGRAMAS E PROJETOS
4	Seleção de TUTORES A DISTÂNCIA e PRESENCIAL para atuação no curso de Letras (Licenciatura) Língua Portuguesa - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – NEAD
5	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA SELEÇÃO DE TUTOR A DISTÂNCIA EDITAL N. 30/2011 - seleção de tutor a distância para o Curso de Educação Especial – Licenciatura a Distância EDITAL N. 15/2011

6	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM) - Seleção de tutor a distância para o CURSO DE GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – LICENCIATURA a distância/UAB.
7	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, em parceria com o Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB, torna pública a seleção de tutores para o curso de Especialização em Ciência e Tecnologia, Modalidade a Distância Edital UAB-UFABC 005/2014
8	CHAMADA PÚBLICA 02/2014 - O Centro de Educação a Distância – CEaD da Universidade Federal de Uberlândia em parceria com PróReitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX, o Instituto de Psicologia – IPUFU, e Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE tornam pública a abertura das inscrições para o processo seletivo simplificado, na função temporária de TUTOR A DISTÂNCIA para atuar no curso de aperfeiçoamento “Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado” na modalidade de educação a distância.
9	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - Edital 036/2014 - PROCESSO DE SELEÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA. Edital 036/2014 - PROCESSO DE SELEÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA
10	IFCE

Tabela 1 – Levantamento de instituições consultadas

2.2 Entrevista semi-estruturada com professores-tutores

A entrevista semi-estrutura foi realizada com professores-tutores que passaram por cursos de formação e possuem experiência de mais de 5 anos na docência online. As entrevistas realizadas com 02 professores-tutores foram fundamentadas no pressuposto de que os sujeitos trazem em seus relatos importantes questões sobre sua profissão e saberes, sendo esses sujeitos que tem maior condições e fundamentação prática/teórica para analisar os processos formativos vivenciados e as contribuições para sua formação, trazendo os saberes que foram gestados em sua prática e história profissional.

A entrevista semi-estruturada é reconhecida por permitir ao pesquisador uma relação direta com a fonte da informação favorecendo, assim não somente “(...) a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987).

As entrevistas ocorreram de acordo com o seguinte calendário:

Professora tutora	Data da entrevista
Alecrim	Dia xx às X
Manjerição	Dia xx às X

* Os nomes das professoras foram alterados para preservar o anonimato.

Na tabela 3, a seguir, detalhamos o perfil dos professores tutores que participaram da pesquisa (ver apêndice do roteiro da entrevista).

Professora tutora	Perfil
Alecrim*	Graduação: Licenciada em matemática Tempo de tutoria: 2002 a 2014 Instituições que trabalhou como tutora: UFC, IFCE, UECE, UFC. Curso de formação para tutoria:
Manjerição*	Graduação: Licenciada em Pedagogia Tempo de tutoria: 2003 a 2011 Instituições que trabalhou como tutora: UFC e IFCE. Cursos de formação para tutoria:

Tabela 3 – Perfil das professoras-tutoras

2.3 Registro da formação de tutores no ambiente virtual Moodle (Modelo IFCE)

A formação de tutores, ocorrida em 2014.1 no IFCE, foi desenvolvida no ambiente virtual Moodle, <http://virtual-novo.ifce.edu.br/course/view.php?id=279>, todas as interações e atividades foram registradas e puderam ser utilizadas em nossa pesquisa.

2.4 Categorias empírica de análise

Saberes tutoriais

Práticas *online*

Função do tutor no contexto do ensino superior a distância (UAB)

Objetivo de formação para a tutoria

Potencialidades das tutoria online

3. FATOS E FOCOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL

Nesse capítulo pretendemos delinear alguns fatos que ocorreram na constituição da Educação a distância virtual no Brasil. Buscaremos, para tanto, resgatar leis, decretos, portarias e resoluções que regem a EaD no país. Na sequência, apresentaremos a constituição do Instituto Federal do Ceará, e a inserção da EaD a partir da solicitação de credenciamento da instituição junto ao MEC para a oferta de cursos na modalidade a distância. Ao final do capítulo, explicaremos o que é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa governamental no qual o IFCE está inserido a partir da oferta dos seus cursos na modalidade a distância.

3.1 Legislação e expansão da EaD no Brasil

Quando falamos em legislação para Educação a Distância (EaD) geralmente se recorre direto ao Decreto n.º 5.622/2005. De fato, este tem um papel fundamental, pois é a partir dele que a EaD é regulamentada, de forma tímida, como modalidade de ensino, nos diferentes níveis. No entanto antes desse decreto já se falava em EaD na legislação brasileira.

Para compreender alguns passos dados, no que concerne as ações pedagógicas, técnicas e gerenciais, que ocorrem na EaD realizamos um levantamento de leis, decretos, portarias e resoluções que abordam de alguma forma a EaD e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), conforme a Tabela 4.

Lei	Decreto	Portaria	Resolução
Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9.394 20 de dezembro de 1996	Decreto n.º 2.494 10 de fevereiro de 1988	Portaria n.º 301 07 de abril de 1998	ResoluçãoFNDE/ CD/n.º 044 29 de dezembro de 2006
Plano Nacional da Educação – Lei n.º 10.172 09 de janeiro de 2001	Decreto n.º 2.561 27 de abril de 1998	Portaria n.º 2.253 18 de outubro de 2001	Resolução CD/FNDE n.º 24 04 de junho de 2008
Lei n.º 10.861 14 de abril de 2004	Decreto n.º 5.622 19 de dezembro de 2005	Portaria Normativa n.º 2 10 de janeiro de 2007	Resolução CD/FNDE n.º 26 05 de junho de 2009
Lei n.º 11.273 06 de fevereiro de 2006	Decreto n.º 5.773 09 de maio de 2006	Portaria Conjunta CAPES/CNPq n.º 01 12 de dezembro de 2007	Resolução n.º 49 10 de setembro de 2009

Lei n.º 11.502 11 de julho de 2007	Decreto n.º 5.800 08 de junho de 2006	Portaria Normativa n.º 40 13 de dezembro de 2007	Resolução n.º 8 30 de abril de 2010
Lei n.º 11.507 20 de julho de 2007	Decreto n.º 6.303 12 de dezembro de 2007	Portaria n.º 318 02 de abril de 2009	
Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Agosto de 2007		Portaria n.º 10 02 de julho de 2009	
Lei n.º 11.947 16 de junho de 2009		Portarias n.º 802 e n.º 803 18 de agosto de 2009	
Lei n.º 12.551 15 de dezembro de 2011		Portarias n.º 75, n.º 77, n.º 78 e n.º 79 14 de abril de 2010	
		Portaria n.º 220 12 de novembro de 2010	
		Portaria n.º 1.369 07 de dezembro de 2010	
		Portaria n.º 7 09 de fevereiro de 2011	

Tabela 4 : Leis, decretos, portarias e resoluções sobre EaD
Fonte: Elaboração da autora

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 80 é colocado que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). É exigido para a oferta desses programas, que a instituição esteja credenciada.

Seguindo veio o Decreto n.º 2.494, em 10 de fevereiro de 1998, que complementa o artigo 80 da LDB, deliberando pontos sobre a EaD. No Artigo 1º conceitua EaD “...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...” (BRASIL, 1998).

No mesmo ano do Decreto sai a Portaria n.º 301, de 07 de abril de 1998, que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância. O Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998, altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494/98, que regulamenta o disposto no artigo 80 da Lei n.º 9.394/96.

Os referidos Decretos serviram de apoio para os primeiros credenciamentos de cursos superiores de graduação a distância, entretanto não contemplavam os programas de mestrado e doutorado. Os dois decretos acima foram revogados por um novo Decreto - o de nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

O Plano Nacional da Educação (Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001), aprovado para um período de dez anos, traz uma seção sobre Educação a distância e tecnologias educacionais, a qual é dividida em três partes: diagnóstico, diretrizes e, objetivos e metas para o período vigente.

A Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001, institui que os Institutos de Ensino Superior do Brasil poderão, a partir da presente data, oferecer até 20% de suas disciplinas na forma de cursos não presenciais. As avaliações finais destas disciplinas serão feitas na forma presencial, assim como os métodos e práticas de ensino-aprendizagem deverão utilizar tecnologias integradas de informação e comunicação.

A Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, direcionando algumas atribuições, entre elas a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

O Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da LDB 9.394/96. O capítulo I do decreto traz as disposições gerais e, na sequência, o capítulo II aborda o credenciamento de instruções para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância. O capítulo III fala da oferta de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional na modalidade a distância, na educação básica. O capítulo IV fala da oferta de cursos superiores nesta modalidade e o capítulo V trata da oferta de cursos e programas de pós-graduação à distância. O capítulo VI apresenta as disposições finais.

A Lei n.º 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, inclusive na modalidade a distância.

O Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

O Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), onde de acordo com o Art. 1º, a UAB fica voltada “para o

desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

A Resolução FNDE/CD/n.º 044, de 29 de dezembro de 2006, estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006.

A Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007, dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

A Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, altera a Lei n.º 11.273/2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, dentre outras providências. E a Lei n.º 11.507, de 20 de julho de 2007, também altera a Lei n.º 11.273/2006, entre outros.

Em agosto de 2007, o Ministério da Educação junto com a Secretaria de Educação a Distância, lançam os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Esse documento deixava claro que apesar de não ser um documento com autoridade de uma lei, seria um norteador basilar de atos legais do poder público no que se tratasse de processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade. (BRASIL, 2007, p. 2).

O Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos n.º 5.622/2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

A Portaria Conjunta CAPES/CNPq n.º 01, de 12 de dezembro de 2007, dispõe sobre a situação dos bolsistas CAPES/CNPq matriculados em programas de pós-graduação no país e que atuam nas Instituições Públicas de Ensino Superior como tutores da Universidade Aberta do Brasil.

A Portaria Normativa n.º 40, de 13 de dezembro de 2007, institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

A Resolução CD/FNDE n.º 24, de 04 de junho de 2008, estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculadas a CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009.

A Portaria n.º 318, de 02 de abril de 2009, transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A Resolução CD/FNDE n.º 26, de 05 de junho de 2009, 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, vinculados a CAPES, a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.

A Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, altera as Leis n.º 11.273/2006 e n.º 11.507/2007, entre outros atos e providências. A Portaria n.º 10, de 02 de julho de 2009, fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências.

Art. 2º Nos pedidos de autorização de cursos superiores, na modalidade a distância, os objetivos da avaliação in loco poderão ser considerados supridos, dispensando-se a visita pelo INEP por decisão da Secretaria de Educação a Distância – SEED, após análise documental, mediante despacho fundamentado, se a instituição de educação superior tiver obtido avaliação satisfatória, expressa no conceito da avaliação institucional externa – CI e no Índice Geral de Cursos – IGC mais recentes, iguais ou superiores a 4 (quatro), cumulativamente (BRASIL, 2009).

A Portaria n.º 802, de 18 de agosto de 2009, traz uma lista de polos de apoio presencial (anexo à Portaria) implantados referentes às ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), com a finalidade de compor o conjunto de polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil bem como aprovar as Instituições de Ensino Superior Públicas para oferta de cursos em polos do Sistema UAB. A Portaria n.º 803, de mesma data, resolve implantar o Sistema Universidade Aberta do Brasil com polos de apoio presencial oriundos do Programa Pró-Licenciatura em municípios específicos, listados em anexo na Portaria.

A Resolução n.º 49, de 10 de setembro de 2009, dispõe sobre orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

A Portaria n.º 75, de 14 de abril de 2010, da CAPES/MEC, cria o Grupo Assessor para o Sistema Universidade Aberta do Brasil. A Portaria n.º 77, de mesma data, da CAPES/MEC, institui o Banco de Consultores para Acompanhamento e Avaliação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de auxiliar a Diretoria de Educação a Distância da CAPES

nos processos de avaliar e acompanhar os polos de apoio presencial e as ofertas de cursos pelas IPES vinculadas a UAB.

A Portaria n.º 78, de 14 de abril de 2010, da CAPES/MEC, institui os fóruns de área do Sistema Universidade Aberta do Brasil, constituído das seguintes áreas: Matemática, Física, Biologia, Química, Letras, Pedagogia, Filosofia, História, Geografia, Artes, Informática, Teatro, Música, Educação Física, Sociologia, Administração e Especializações.

A Portaria n.º 79, da mesma data anterior, da CAPES/MEC, institui o Fórum Nacional de Coordenadores e Coordenadores Adjuntos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, composto pelos Coordenadores UAB das IES integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil e, também os Fóruns Regionais de Coordenadores do Sistema UAB, composto pelos coordenadores de polo de apoio presencial da região e pelos Coordenadores e Coordenadores Adjuntos das IES integrantes do Sistema UAB e que ofertam cursos na região.

A Resolução n.º 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 n.º 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB.

A Portaria n.º 220, de 12 de novembro de 2010, regulamenta os programas de concessão de bolsas de estudo da CAPES, em relação ao direito à licença maternidade de suas bolsistas.

A Portaria n.º 1.369, de 07 de dezembro de 2010, credencia Instituições Públicas de Educação Superior, vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, relacionadas no Anexo I desta Portaria, para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo de cinco anos e, também, polos de apoio presencial, relacionados no Anexo II desta Portaria, para a modalidade de educação a distância.

A Portaria n.º 7, de 09 de fevereiro de 2011, designa avaliadores para a realização de visitas de acompanhamento do cumprimento das ações de saneamento de deficiências e, estipula os polos que serão visitados.

A Lei 12.551, de 15 de dezembro de 2011 modifica o sexto artigo da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, “para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos” (BRASIL, 2011). A redação do artigo fica assim descrita:

Art. 6º Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego.

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio (BRASIL, 2011).

Esta lei vem auxiliar na definição de trabalho na docência virtual, especialmente em relação ao local onde os profissionais realizam suas atividades e atendimento aos alunos, sobretudo do tutor virtual.

A partir das leis, decretos, portarias e resoluções aqui expostas se tem uma ideia de como a educação a distância vem sendo desenvolvida no País desde a LDB de 1996, culminando com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em 2006. É importante salientar que a EaD vem sendo constituída como uma política pública e o seu desenvolvimento é crescente.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizou em 2010 o Censo da Educação Superior, buscando diferentes informações sobre as Instituições de Educação Superior, públicas e privadas. “O objetivo do Censo é retratar a educação superior brasileira, disponibilizando informações para a sociedade em geral, incluindo gestores, pesquisadores, administração pública, além de organismos internacionais” (INEP, 2012, p. 13).

Sobre o número de Instituições de Educação Superior, em 2001 havia 1.391, sendo 67 públicas federais, o que corresponde a 4,8% do total, não incluídas as públicas estaduais e as municipais. No ano de 2010 o número total de IES passou para 2.378, sendo 99 públicas federais, equivalente a 4,2%.

A evolução do número de matrículas também foi considerável, pois em 2001 eram 3.036.113 no total, sendo 504.797 em Instituições Públicas de Educação Superior, correspondente a 16,6% e, em 2010, o número total foi de 6.379.299 matrículas, sendo 938.656 em IPES, equivalente a 14,7%. A democratização do acesso ao ensino superior pode ser percebida pelo número de ingressos: “em 2010 entraram 2.182.229 alunos em cursos de graduação, o que corresponde a um aumento de 109,2% em relação a 2001” (INEP, 2012, p. 40). Observe a Figura 1.

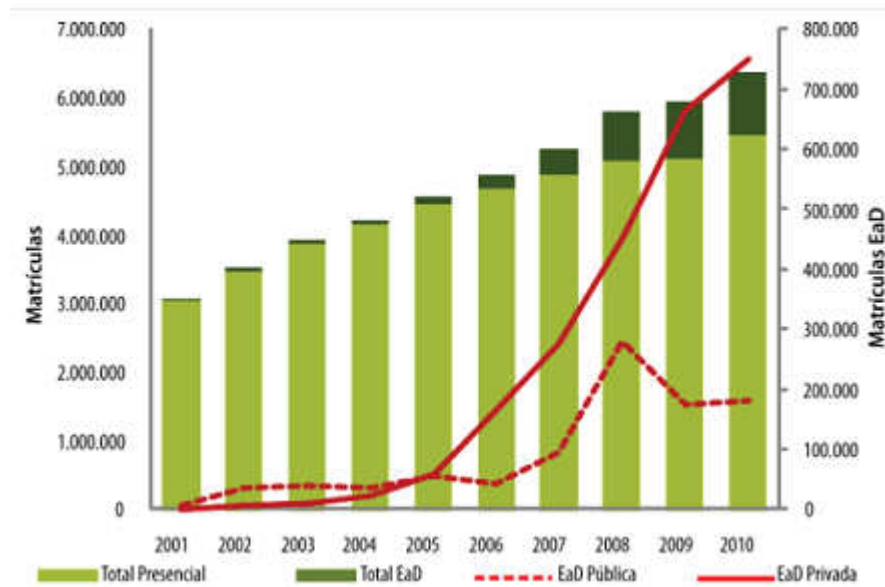


Figura 1: Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas no Brasil 2001 - 2010

Fonte: MEC/INEP (2012)

Este gráfico mostra a expansão relativa às matrículas considerando as duas modalidades de ensino, presencial e a distância.

As colunas representativas da evolução do número das matrículas presenciais e a distância reportam ao eixo principal, e as linhas de evolução das matrículas a distância para os setores público e privado associam-se ao eixo secundário. Pode-se observar uma significativa expansão das matrículas a distância no período de 2005 a 2009, com ritmo ligeiramente inferior em 2010. Neste ano, 14,6% das matrículas correspondem à modalidade a distância (930.179 matrículas), das quais 80,5% são oferecidas pelo setor privado (INEP, 2012, p. 42).

Considerando as modalidades de ensino presencial e a distância, na distribuição do número de matrículas por grau acadêmico, em 2010 pode-se observar que o bacharelado possui o maior número, tendo 3.958.544 matrículas, seguido da licenciatura com 928.748 e dos cursos tecnológicos, com 545.844 no ensino presencial. Na modalidade a distância o percentual entre o número de matrículas em bacharelado e licenciatura inverte, sendo que a licenciatura tem 426.241 matrículas e o bacharelado 268.173. Nos cursos superiores de tecnologias as matrículas somam 235.765. Esses percentuais representativos são apresentados na Figura 2.

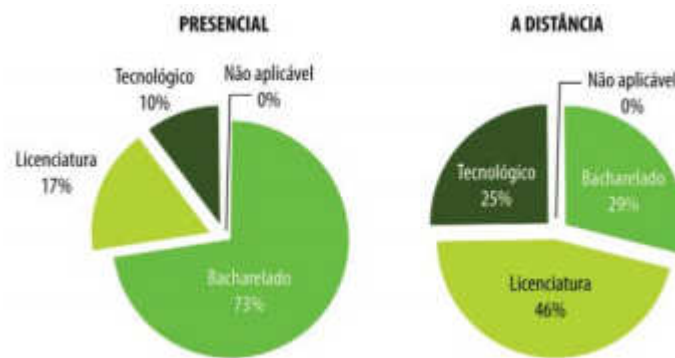


Figura 2: Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino–Brasil–2010/12.

Fonte: MEC/INEP (2012)

A partir dos dados, percebe-se que a expansão da Educação a Distância é fato e que a cada ano vem ganhando espaço nas instituições públicas e privadas. Ainda, que a licenciatura é o foco de ação do governo federal, pois praticamente metade das vagas ofertadas na EaD (46%) refere-se a esta modalidade, enquanto que no ensino presencial são apenas 17%. Através desses cursos de licenciatura pela modalidade a distância o governo oportuniza aos professores em exercício, por exemplo, uma formação inicial qualificada, visto que muitos estão atuando sem essa formação. Ainda, oferece formação a pessoas que não teriam oportunidade de frequentar o campus convencional de uma IES, seja pela distância física do mesmo, seja pela falta de tempo para o ensino regular.

Também é importante ressaltar que, conforme o Censo 2010, os alunos ingressantes nos cursos na modalidade a distância, tem a média de idade de 32 anos, superior aos que ingressam no presencial, com média de 25 anos. “As informações relativas à matrícula confirmam a presença de indivíduos com idade mais avançada nos cursos à distância e maior variabilidade em termos da faixa etária atendida” (INEP, 2012, p. 45).

Em relação aos concluintes, os resultados mostram-se análogos, corroborando a tese de que a opção pela modalidade a distância representa uma oportunidade de acesso à educação superior para aqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade esperada, assim como a hipótese de que atende a um grupo etário mais amplo. Essa modalidade de ensino pode também representar uma alternativa diante de necessidades diversas daqueles que já se encontram no mercado de trabalho (INEP, 2012. p. 45).

Nesta perspectiva de aumentar a oferta de cursos e o número de vagas, é que a IFCE ingressou na EaD, oferecendo x cursos de licenciatura e x cursos de especialização x nesta

modalidade de ensino. Na seção que segue, abordo a constituição da EaD no IFCE e sua trajetória até então.

3.2 IFCE e a EaD: tecendo as relações

Para contextualizar, o Instituto Federal do Ceará¹¹ (IFCE) foi Criado oficialmente no dia 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o IFCE congrega os extintos Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE) e as Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Crato e de Iguatu.

O início da instituição se dá ao começo do século XX, quando o presidente da época Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, instituiu a Escola de Aprendizagem Artífices. Ao longo de um século de existência, a instituição teve sua denominação alterada, primeiro para Liceu Industrial do Ceará, em 1941; depois para Escola Técnica Federal do Ceará, em 1968. No ano de 1994, a escola passou a chamar-se Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (CEFET/CE), ocasião em que o ensino foi estendido ao nível superior e suas ações acadêmicas, acrescidas das atividades de pesquisa e extensão. Assim, estavam preparadas as bases necessárias à criação do Instituto Federal do Ceará. Como podemos observar na figura 3:



Figura 3: Linha do tempo da Instituição

Fonte: http://www.ifce.edu.br/images/stories/menu_superior/Instituicao/Sobre_nos/Imagem_linha_do_tempo_2014.jpg

A nova instituição tem forte atuação nas áreas da pesquisa e da extensão, com foco especial nas linhas atinentes às áreas técnica e tecnológica. O Instituto Federal de Educação,

¹¹ Texto adaptado de <http://www.ifce.edu.br/instituicao/sobre-nos.html> Acesso em: 20 dez. 2014.

Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) tem hoje 25 unidades, distribuídas em todas as regiões do Estado, sendo 23 campi efetivamente implantados, localizados nos municípios de Acaraú, Aracati, Baturité, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Iguatu, Jaguaribe, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Morada Nova, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Quixadá, Sobral, Ubajara e Umirim, e dois campi avançados em implantação, nos municípios de Guaramiranga e Jaguaruana.

Em agosto de 2011, o Ceará foi contemplado com mais seis novos campi do instituto federal, a serem instalados nos municípios de Acopiara, Boa Viagem, Horizonte, Itapipoca, Maranguape e Paracuru, todos já em processo de implantação. Assim, o Estado chegará a 31 unidades do IFCE, instituição que se pauta pela oferta de uma educação inclusiva e de qualidade, com foco no desenvolvimento social e econômico das regiões onde estão localizadas. Os trabalhos de instalação dessas novas sedes se iniciaram com a mobilização das respectivas prefeituras, com vistas a promover uma discussão acerca da demanda local por cursos superiores e técnicos, processo decisório que igualmente envolve toda a comunidade.

A ampliação da presença do IFCE no interior do Estado atende a meta do programa de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e leva em consideração a própria natureza dos institutos federais, no que diz respeito à descentralização da oferta de qualificação profissional, cujos propósitos incluem o crescimento socioeconômico de cada região e a prevenção ao êxodo de jovens estudantes para a capital.

Mais de cem anos de história marcam a evolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Em 2007, a segunda fase do mencionado plano, que incluiu a criação de 150 novas unidades, totalizou 354 campi, elevando o contingente de alunos matriculados de 215 para 500 mil. Com a implantação das novas unidades da terceira fase da expansão, em 2014, a mencionada rede totaliza 562 estruturas de ensino em 512 municípios do Brasil. Os institutos federais equiparam-se às universidades federais em termos de funcionamento, de fomento à pesquisa e da prática de ações de extensão, contando, para tanto, com o apoio dos programas ministeriais. Além dessas prerrogativas, os institutos federais foram também dotados de autonomia para gerenciar orçamento de custeio, alterar grade de oferta de cursos, registrar diplomas e certificar competências profissionais.

O Instituto Federal do Ceará está presente em todas as regiões do Estado, atendendo atualmente cerca de 20.500 estudantes, por meio da oferta de cursos regulares de formação técnica e tecnológica, nas modalidades presenciais e a distância. São oferecidos cursos superiores tecnológicos, licenciaturas, bacharelados, além de cursos de pós-graduação, mais precisamente, especialização e mestrado.

Em franco processo de crescimento, conforme previsto no plano federal de expansão da educação profissional e tecnológica, hoje, o IFCE mantém 84 cursos técnicos e 63 cursos superiores, entre graduações tecnológicas, bacharelados e licenciaturas, além de 16 pós-graduações (11 especializações e cinco mestrados). O quadro de pessoal da instituição, conforme dados atualizados até o junho de 2014, ultrapassa 2.100 servidores.

Completando as ações voltadas à profissionalização no Ceará, foram implantados mais 50 Centros de Inclusão Digital (CIDs) e dois Núcleos de Informação Tecnológica (NITs), em parceria com o Governo do Estado, com o propósito de assegurar à população do interior o acesso ao mundo virtual.

O IFCE coordena também o programa de Educação a Distância no Estado, ora com 22 polos espalhados em municípios cearenses, ofertando, via rede, cursos técnicos, tecnológicos e de formação profissional para não docentes, respectivamente por meio dos projetos Universidade Aberta do Brasil (UAB), Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC Brasil) e Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (pró-funcionário).

3.3 Universidade Aberta do Brasil (UAB): Por quê e Pra quê?

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema criado pelo Ministério da Educação (MEC), o qual é integrado por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). O objetivo da UAB é oferecer à população, com dificuldade de acesso aos Campus regulares, a formação universitária por meio da utilização da metodologia da Educação a Distância.

A criação deste programa ocorreu em 2005, numa parceria entre o Ministério da Educação, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. O Sistema UAB é uma política pública para a expansão da educação superior (FELDKERCHER, 2011), de acordo com o Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE), onde havia a articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), atualmente extinta, e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES).

O público alvo da UAB são os professores que já atuam na educação básica e não tem a formação inicial, e também os dirigentes, gestores e trabalhadores da rede básica de ensino dos municípios, estados e Distrito Federal além de estudantes oriundos diretamente do Ensino Médio. Desta forma, a EaD contribui para atender a demanda de formação e capacitação de milhares de docentes para a educação básica (MOTA, 2009).

A UAB foi instituída pelo Decreto n.º 5.800, de 09 de junho de 2006, cujo artigo primeiro apresenta os objetivos propostos pelo Sistema:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;

e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

De tal modo que a UAB, mediante os objetivos definidos, busca uma articulação, interação e efetivação de iniciativas e projetos que incitam a parceria entre os níveis de governo federal, estadual e municipal em conjunto com as IPES e outras organizações interessadas. Além disso, propicia mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pósgraduação de forma consorciada.

O funcionamento do Sistema UAB acontece mediante a articulação dos três níveis de governo, buscando atender a demanda por educação superior das localidades. A IPES vai oferecer cursos na cidade ou microrregião, sendo a responsável pelas aulas a serem

ministradas nos polos de apoio presencial (DIAS;LEITE, 2010). A Figura 4 representa a articulação descrita.



Figura 4: Funcionamento do Sistema UAB

Fonte: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:como-funciona-&catid=6:sobre&Itemid=19. Acesso em: 02 jan. 2015.

De acordo com a proposta do sistema, a UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

O polo de apoio presencial, fundamental nas ofertas dos cursos em EaD, é definido no Artigo 12, X, c, do Decreto n.º 5.622/2005 como “a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas

relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2005). A obrigatoriedade dos encontros presenciais acontece para a realização das avaliações, Estágios Curriculares Supervisionados e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de acordo com a especificidade de cada curso (DEL PINO; GRÜTZMANN; PALAU, 2011).

Para o funcionamento dos cursos pela UAB foram lançados editais. O primeiro edital, chamado de UAB 1, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 20 de dezembro de 2005, o qual permitiu a concretização do Sistema Universidade Aberta do Brasil através “da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios”. Já em 18 de outubro de 2006 foi publicado no DOU o segundo edital, denominado UAB 2, permitindo agora a participação de todas as instituições públicas, federais, estaduais e municipais.

O Sistema da UAB vincula diferentes profissionais para atuar nas instituições e nos cursos, sendo as funções remuneradas a partir de bolsas da CAPES. As funções são de Coordenador e Coordenador Adjunto UAB, referentes à instituição como um todo. Existe ainda o Coordenador de Curso e o Coordenador de Tutoria, o Professor Pesquisador, o Professor Pesquisador Conteudista, o Tutor e o Coordenador de Polo. Dentre as atribuições gerais de cada uma das funções citadas, destaco, conforme o Anexo I da Resolução 26, de 05 de junho de 2009, as relativas ao Coordenador de Tutoria, ao Professor Pesquisador e ao Tutor:

3.3.1 . Coordenador de tutoria

- participar das atividades de capacitação e atualização;
- acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;
- acompanhar as atividades acadêmicas do curso;
- verificar “in loco” o bom andamento dos cursos;
- informar para o coordenador do curso qual a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento de bolsas;
- acompanhar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
- acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;
- encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

3.3.2. Professor pesquisador

- elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância;
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.

3.3.3. Tutor

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

De acordo com a Resolução n.º 8/201029, o valor a ser pago para os bolsistas é, de acordo com a função e experiência comprovada: Coordenador/Coordenador Adjunto UAB, R\$1.500,00 ou R\$1.100,00; Coordenador de Curso, R\$1.400,00 ou R\$1.100,00; Coordenador de Tutoria: R\$1.300,00 ou R\$1.100,00; Professor Pesquisador, R\$1.300,00 ou R\$1.100,00; Tutor, R\$765,00 e Coordenador de Polo, R\$1.100,00.

Apresentado um pouco sobre legislação da EaD no Brasil, a relação do IFCE com a EaD e o Sistema Universidade Aberta do Brasil, no próximo capítulo apresento o Curso de formação de tutores pelo IFCE, sua estrutura pedagógica e sujeitos. Por fim, o “estado da questão” sobre os termos “tutor” e/ou “tutoria”, e “saber docente” atrelado a EaD, vinculados a artigos, dissertações e teses, no contexto da Educação e na Educação a Distância.

4. FORMAÇÃO DO TUTOR NO IFCE

A educação a distância demanda saberes específicos dos tutores próprios de uma modalidade com base tecnológica digital. Para lidar com essas questões específicas da EaD as instituições de ensino proporcionam formações de tutoria com o objetivo de preparar o tutor. Apesar dessas formações ajudarem, não são suficientes para este objetivo, pois consistem em formações teóricas, apresentando assim limitações para o trabalho na EaD. Nesse sentido, emergem problemas em questões como o uso do ambiente, na avaliação, no acompanhamento de alunos e a própria indefinição de tutor que atrapalha a relação professor-aluno.

No âmbito do cotidiano da educação a distância, especificamente, compreendemos que a prática pedagógica, do professor em EaD é uma atividade técnica, produtiva, e pedagógica que transforma e promove o homem como ser social, determinada como um conjunto de ações no âmbito das funções docente entendida como práxis. A prática pedagógica é definida por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla, que se concretiza no modo de pensar e fazer do docente.

Se pretendemos construir um modelo de educação a distância com qualidade, não se há de aceitar a ideia de que o papel de professor seja de um mero “tutor” sem direitos e sem identidade, mas um profissional crítico e consciente de sua importância para formação de sujeitos sociais, críticos e emancipados e com seus direitos vinculados a instituição a que trabalha.

5. EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA: CONTEXTO DAS REDES DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO ONLINE E A PRÁTICA DOCENTE

A função do professor nunca foi tão necessária quanto no momento histórico que vivemos. A “Sociedade em rede”, como diria Manuel Castells (1999), impõe a articulação e renovação de saberes em muitas atividades cotidianas, muitos desses saberes vinculados as tecnologias digitais. Pensar numa formação inicial, em qualquer profissão hoje, tornou-se insuficiente diante da avalanche de informações e constante desenvolvimento científico.

Se o professor é o profissional que trabalha com as questões de aprendizagem e conhecimento, sua atuação, conseqüentemente, vem sofrendo influência dessa nova configuração e centralidade que a informação tem no contexto atual. Sua função é cada vez mais estratégica e a exigência social é crescente:

Trabalhar com o conhecimento sempre foi um ponto chave na docência no ensino superior, mas num cenário no qual o professor se apresentava como representante da ciência produzida, guardada e comunicada pela Universidade. Era a partir dele que os alunos adquiriam informações, experiências, teorias, conceitos, princípios, e era com seu aval que se formavam profissionais. (MASETTO, 2009, p.5)

Masseto (2009) chama atenção para a mudança na postura do professor ante o novo contexto que emerge com as Tecnologias Digitais. Atualmente a educação formal, é uma entre tantas fontes de obter conhecimento e urge que haja uma conexão e uma contextualização entre as diferentes formas de se aprender.

Entendemos que é importante que o professor faça parte da Cibercultura (se é que é possível não participar dela!) para que possa dialogar com os que já estão intimamente inseridos nesse fenômeno, “os nativos digitais” e se apropriar de seus instrumentos e interfaces, agregando-os aos seus saberes docentes. É importante destacar que os nativos digitais são considerados como:

(...) indivíduos que cresceram na era digital são, de acordo com alguns autores, **nativos digitais**, pela capacidade acrescida, face ao resto da população, de utilizar tecnologias digitais como parte integrante da sua vida. De acordo com esta perspectiva, as características de um nativo digital são o *multitasking*, o acesso a um leque alargado de tecnologias digitais, a confiança demonstrada nas competências individuais, o recurso prioritário à *Internet* para obtenção de informação e a utilização de *Internet* para fins educacionais e outros.¹²

12 Conceito retirado do Relatório desenvolvido em Portugal sobre o perfil dos jovens sobre a utilização das TIC. Disponível em: http://www.obercom.pt/client/?newsId=373&fileName=fr_julho_2010.pdf.

Alguns autores associam o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na educação como se fossem apenas instrumentos e suportes tecnológicos a serem usados para instrumentalizar a “transmissão” do conteúdo curricular. Essa tradição é verificável na abordagem behaviorista em que a “transmissão” do conhecimento depende unicamente da forma que o conteúdo é apresentado ao aluno. Não se observa que a manipulação, alteração e construção do conhecimento e dos conteúdos de aprendizagem também podem ser realizadas pelo próprio aluno.

Na perspectiva da Cibercultura alunos e professores podem e devem ser autores e produtores de conhecimento quebrando com a reprodução e repetição de pacotes de instrução prontos para serem “consumidos”. Masetto (2009, p. 6) elenca questões importantes no trabalho docente nesse sentido:

Trabalhar com o conhecimento em nossa sociedade no ensino superior exige outras práticas docentes: pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores. Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento.

Funções como essas estão cada vez mais articuladas a dimensão sociotécnica de nosso tempo. Entendo as tecnologias como parte de nossa cultura. Nesse contexto os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade não são desvalorizados, mas sim colocados em evidência, acessados, distribuídos e articulado na Cibercultura.

A possibilidade de interação e socialização de informações e conhecimento em rede mundial todo se torna possível devido à estrutura técnica do ciberespaço. Lévy (1999) propõe em seu Livro “Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço”, uma problemática chave para a educação, quando define a inteligência coletiva como sendo “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta uma mobilização efetiva das competências”.

Observamos na sala de aula, na interação com os alunos, a relação que estes fazem das temáticas estudadas com as relações que fazem no ciberespaço. Falamos do texto que “baixou”; da notícia que assistiu; do e-mail que recebeu; da notícia que viu nas redes sociais. Como então ignorar esse fenômeno tão presente?

Na discussão da Cibercultura, Lévy (1993, p. 54), nos convida a pensar o cenário sociotécnico para além de proposições instrumentais, propondo que “É preciso deslocar a ênfase do objeto (o computador, o programa, este ou aquele módulo técnico) para o projeto (o ambiente cognitivo, a rede de relações humanas que se quer instituir)” Essa questão é então fundamental, pois nos coloca, enquanto educadores, no desafio de desenvolver projetos educacionais que unam nossos saberes docentes com novos saberes oriundos da cultura digital.

Em outra perspectiva, mas não menos importante Lúcia Santaella (2003) nos informa sobre a relação mídia e TIC nas relações sociais. A autora apresenta questões importantes no contexto da Cibercultura, entre elas alerta que:

(...) não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. (SANTAELLA, 2003, p.23)

O alerta pertinente que Santaella (2003) e Lévy (1999) apontam acima, nos apresentam importantes elementos para refletirmos processos educativos a partir da compreensão da Cibercultura, que engloba entre outras questões as mídias em seus diversos formatos e tipos e as novas formas de se relacionar com a informação e construir conhecimento.

Diante de esse cenário social as instituições de ensino estão buscando a adequação de seus currículos para lidarem com os desafios da sociedade atual que envolve, entre outras questões, a influência que o desenvolvimento das tecnologias digitais estão trazendo para processos de trabalho, estudo e relações sociais.

As redes telemáticas e o uso de dispositivos informáticos envolvem diferentes dimensões da vida de professores e alunos, ocupando tempo, espaço e influenciando o saber-fazer e as relações educativas que estão postas nas instituições de ensino.

Winner (2010) faz reflexões quanto aos usos e influência dos dispositivos e sistemas digitais na vida pessoas, fazendo o seguinte questionamento: “*quem seremos nós?*” A preocupação desse autor se justifica pelas mudanças que estão ocorrendo de forma veloz e são sentidas individual e coletivamente. O autor apresenta dois exemplos práticas envolvendo as

redes digitais, uma experiência negativa no âmbito vida escolar dos alunos que são vigiados pelos sistemas que vasculham as produções acadêmicas dos alunos, verificando plágios a partir do pressuposto de que todos fazem essa prática delituosa.

O autor questiona o que é considerado plágio por sistemas técnicos que não compreendem que o pensamento humano é formado pela influência de outros pensadores. Além disso, o professor é capaz de verificar as produções dos seus alunos e identificar problemas que podem ser sanados no próprio processo educativo, na relação professor-aluno, destaca que “a tarefa interessante é procurar entender como os jovens usam a web em sua aprendizagem e em seu trabalho. Sim, eles estão usando materiais livremente, mesmo descontroladamente, de todos os lugares, da Wikipédia, dos blogs, das páginas web e de uma grande variedade de outras fontes (ibidem, p. 47)”

Por outro lado, uma reflexão positiva, problematiza sobre a cidadania no contexto das redes, o Winner (2010) apresenta um evento organizado por um grupo de atividades em torno dos problemas ecológicos, que reuniu 38 países, os participantes puderam discutir se organizar e compartilhar os resultados em todo o mundo. Essa experiência é emblemática para se compreender a importância de se ampliar a cidadania digital.

Nesse evento específico os participantes também se encontraram face a face, nesse sentido Winner (2010) levanta o questionamento de que há uma fronteira entre as atividades políticas online e geograficamente localizadas, para o autor considerar somente espaços e lugares digitais limita as experiências políticas democráticas. “Se os cidadãos vão avançar para além das manifestações do “eu com os meus interesses”, o espaço público deve ser experimentado geograficamente, fisicamente, face a face, assim como no ciberespaço. A possibilidade de misturar os dois espaços oferece oportunidades especialmente férteis. (ibidem, p.07)”

A reflexão de Winner (2010) sobre nos apresenta uma ideia chave sobre a educação na sociedade em rede, pois nos encaminha para a interseção entre o espaço situado e o espaço online, não como dicotomias, mas como espaços complementares para o desenvolvimento e o exercício da cidadania.

Lemos (2000) contribui para o debate propondo que as TDIC fariam parte da cidade e do exercício da cidadania e da democracia, não como algo que substituiria o espaço geográfico e sua estrutura, mas agregando os processos culturais advindos com as inovações

dessas tecnologias, define que: “A cidade sempre foi um artifício e hoje essa artificialidade está presa nas garras do digital” (S/N, 2000)

As instituições de ensino e seus atores podem se apropriarem das vantagens de ambas as condições de educar, no ensino presencial e no ensino mediado por TDIC, como complementaridade em favor de uma educação contextualizada. Mas há ainda que considerar os desafios impostos recentemente pela realidade que se está inserido e que muitos educadores sentem-se perdidos com tantas novidades trazidos pelas tecnologias.

No cenário brasileiro luta-se por uma cidadania digital, duas grandes bandeiras vêm sendo levantadas, uma pelo Plano Nacional de Banda Larga (PNBL) e outra pela aprovação do Marco Civil da internet.

O PNBL é uma reivindicação da sociedade civil para que o acesso à internet seja visto como um direito básico de todo o cidadão, sabe-se que atualmente existem serviços e informações de interesse público, além de outras questões, que somente são disponibilizados no âmbito da rede mundial de computadores, assim espaço virtual e a vida no contexto físico e presencial são complementares e portanto urge que todos tenham condições de transitar livremente por essas dimensões da vida contemporânea.

Agregada a bandeira da luta pelo PNBL há uma polêmica sobre o marco civil da internet, entrando em debate a neutralidade da internet, a luta que se trava é que não haja um controle governamental em defesa da liberdade e da privacidade nesse âmbito da vida coletiva. Essas duas problemáticas do marco civil e no PNBL emergem no contexto dessa sociedade e de suas contradições e características.

5. SABERES E PRÁTICAS DA TUTORIA

Escolher trabalhar com os saberes docentes não foi simples, visto a pluralidade e complexidade de sua análise (BORGES; TARDIF, 2001; BORGES, 2004). As dificuldades foram de caráter conceitual e metodológico. Primeiro, porque o próprio conceito de saberes docentes possui controvérsias, visto que o mesmo é trabalhado de diferentes formas por distintos autores, ou seja, dentro do próprio campo de pesquisa sobre os saberes docentes há abordagens diversas para esse assunto (BORGES, 2004; TARDIF, 2010, 2011, 2012; NÓVOA, 1995a; GAUTHIER *et al*, 2006; PIMENTA, 2009; ENS; VOSGERAU; BEHRENS, 2012; FREIRE, 1996). Borges (2004) argumenta que essa variação ocorre a partir de diferentes perspectivas das ciências humanas e sociais. Segundo, porque, metodologicamente, fazem referência à questão de classificar ou não classificar os saberes docentes, do respeito ao trabalho do professor, de ser uma nova concepção de pesquisa, de considerar o específico.

Porém, ao escolher este tema para pesquisa, busquei responder a exortação de Donald Schön sobre a importância de realizarmos investigações com o foco no saber desenvolvido por profissionais em sua própria prática (BORGES, 2004). Neste caso, a prática dos tutores a distância do IFCE em sua atuação na tutoria. Para Schön (*apud* BORGES, 2004), esse tipo de pesquisa é importante para revelar aos próprios sujeitos os seus saberes profissionais.

Borges (2001; 2004) aborda algumas possíveis classificações para os saberes docentes, mostrando assim a diversidade de enfoques que podem aparecer, tanto relacionados às correntes de pesquisa bem como os contextos teóricos e metodológicos nos quais estas são desenvolvidas. Este fato acaba sendo o reflexo da expansão deste campo como produtor de conhecimento.

A autora apresenta os trabalhos de Lee Schulman (1986), Daniel Martin (1992) e Gauthier *et al* (1998), os quais fizeram um mapeamento aprofundado da produção das pesquisas que focavam o ensino e o professor, produzindo uma classificação dos trabalhos publicados sobre a profissão docente até o momento, no cenário norte-americano. Esta diversidade reflete a expansão deste campo de pesquisa e ajuda, a partir da organização do mesmo, a perceber onde ainda existem lacunas a serem exploradas. Esses três trabalhos foram desenvolvidos em períodos distintos, sendo influenciados pelo contexto social, científico e político da época, bem como por interesses particulares de cada um dos autores (BORGES, 2001).

Shulman inicia seus estudos na década de 80, quando a pesquisa sobre a profissão docente estava constituindo-se. Já os outros dois trabalhos, de Martin e de Gauthier *et al*, já são da década de 90, momento de expansão das pesquisas sobre os saberes docentes. O estudo de Shulman (1986) é “uma das sínteses mais importantes para o estudo dos saberes docentes”, destaca Borges (2001, p. 62), sendo que a partir desta pesquisa começa a ser considerada a temática dos saberes docentes, ou seja, a existência de saberes específicos dos professores.

Das três sínteses apresentadas, a com maior destaque foi a de Shulman (1986). Esta teve como objetivo “mapear os diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens e, também, indicar perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas observadas nos programas anteriores” (BORGES, 2001, p. 62). Deste mapeamento, apresentou cinco programas, a saber: 1º) as pesquisas processo-produto; 2º) o programa *Academic learning time*; 3º) o programa sobre a cognição dos alunos; 4º) o *Classroom ecology*; 5º) o programa sobre a cognição dos professores. Ao final, delineia seu próprio programa, identificando conhecimentos que possuem os docentes, classificados em três tipos: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular (*ibidem*).

A síntese apresentada por Martin (1992) analisa a pluralidade metodológica, em contexto norte-americano das pesquisas focadas nos professores e seus saberes. Este autor propõe um reagrupamento das pesquisas conforme a natureza dos saberes docentes. Delineia quatro abordagens teórico-metodológicas, sendo: 1º) psico-cognitiva; 2º) subjetiva-interpretativa; 3º) curricular; 4º) profissional. Destas, destaco a última, a abordagem profissional, considerando os professores como “produtores de saberes e que existe um saber que emerge da prática profissional” (BORGES, 2001, p. 68).

O trabalho de Gauthier *et al* (1998) descreve trabalhos norte-americanos sobre o que ficou popular como *knowledge base*. As investigações pesquisadas centralizam a “natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, mais precisamente, os estudos sobre o ensino que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimento dos docentes” (BORGES, 2001, p. 69). Para o autor e seus colaboradores, existem três paradigmas com os seguintes enfoques: 1º) processo-produto; 2º) cognitivista; 3º) interacionista-subjetivista. Feita a apresentação sucinta das três sínteses propostas por Schulman (1986), Martin (1992) e Gauthier *et al* (1998), descritas por Borges (2001), percebe-se diversos autores explorando o tema saberes docentes, com enfoques metodológicos diferentes. Complementando a apresentação desta autora, apresento o trabalho de Nunes (2001), que retrata um panorama da

pesquisa no Brasil sobre o tema. Este assunto começa a aparecer nas investigações brasileiras de forma discreta a partir da década de 1990, onde

inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p. 28).

Para Nóvoa (1995b), o desenvolvimento dos saberes docentes no âmbito internacional traz uma abordagem que dá a voz ao professor, analisando sua trajetória, história de vida, etc., deixando-o como foco central nos estudos e debates, buscando produzir um novo tipo de conhecimento, aproximado da realidade educativa e do cotidiano docente.

A influência internacional dos trabalhos de Tardif e Gauthier trouxe inspiração aos pesquisadores brasileiros, os quais começam a considerar “o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Buscando o elo com a Tese, o tutor como sujeito da equipe docente na EaD também adquire e desenvolve diferentes conhecimentos para atender sua função de forma satisfatória, a partir de sua atuação junto aos alunos e aos demais sujeitos envolvidos no processo pedagógico, bem como quando considerada as condições do ‘ser tutor’, uma função docente ainda não reconhecida oficialmente como profissão perante os órgãos competentes, expondo assim a precarização do trabalho docente.

Referenciando pesquisas no contexto brasileiro, Nunes (2001) cita as obras de Pimenta (1999), Fiorentini (1998), Guarnieri (1997), Borges (1995) e Caldeira (1995). Não cabe aqui uma descrição detalhada de tais pesquisas, visto não ser foco da Tese.

A partir dos artigos de Therrien (2001) e Nunes (2001), os quais apresentam uma síntese sobre pesquisas relacionadas aos saberes docentes no contexto internacional e nacional, respectivamente, optei pela escolha de dois autores para aprofundamento teórico. Isto porque o objetivo da Tese não é fazer uma análise comparativa entre diferentes autores nacionais e/ou internacionais, mas sim utilizar a teoria dos saberes docentes, de acordo com determinados autores, para analisar a prática dos tutores e o seu entendimento sobre seus saberes docentes, assim como a recontextualização desses saberes para a atuação na Educação a Distância. Desta forma, optei por valer-me da teoria de Tardif (2010, 2011, 2012) e Therrien (2004).

Escolhi estes dois autores, já consagrados pela academia, pela proximidade da sua perspectiva sobre o tema dos saberes docentes, sendo que Tardif é um pesquisador reconhecido internacionalmente e Therrien é um pesquisador brasileiro e desenvolve pesquisas apoiados na teoria desenvolvida por Tardif. Desta forma, incluo a visão internacional e posso estudá-lo e analisá-lo juntamente com o resultado de uma aplicação em contexto nacional.

O tema saberes docentes vem ganhando espaço nas pesquisas da academia, tanto internacional como nacionalmente, de acordo com o Dossiê publicado em 2001 pela revista Educação & Sociedade. Esse, intitulado “Os Saberes dos Docentes e sua Formação”, buscou discutir as questões relacionadas ao ensino e a formação docente, como expõem Borges e Tardif (2001), já na apresentação da edição. Como um dos objetivos do Dossiê, os autores procuram destacar “as diferentes abordagens e concepções sobre o saber dos docentes e sua formação, mostrando que essa questão é complexa e que ela pode ser tratada sob diferentes ângulos” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 18).

Tardif (2010) argumenta que hoje em dia ainda não é fácil responder o que vem a ser os saberes dos professores. Justifica o fato por três razões importantes. Primeiro, porque o campo de pesquisa sobre o assunto é muito dividido, abarcando diversas disciplinas e teorias, que não puderam ser integradas em torno de uma visão comum do saber profissional. Alega que as numerosas correntes de pesquisa apresentam os saberes como representações mentais, crenças particulares, regras tácitas de ação, argumentos práticos, competências, saberes da ação, entre outros.

Segundo, que os saberes docentes vêm interligados às demais dimensões do trabalho dos professores, a saber, “formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas” (TARDIF, 2010) entre outros.

O terceiro ponto refere-se ao fato que de as questões normativas e epistemológicas não são totalmente separáveis. Sendo assim, os saberes “são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente sobredeterminadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas” (*ibidem*).

Contudo, apesar dessas três observações, o autor argumenta que há mais de três décadas as diversificadas pesquisas vêm mostrando alguns pontos importantes, destacando quatro deles: primeiro, os saberes dos professores são enraizados no seu trabalho e na sua

experiência de vida; segundo, estes saberes estão fundamentados em sua experiência de vida no trabalho; terceiro, os saberes são caracterizados pelo contexto de interação com os estudantes, assim, são saberes com interações humanas, marcados por essa interação; quarto e último, os saberes também dependem do contexto socioeducativo e institucional no qual a sua profissão está inserida. Sendo assim, “os saberes dos professores são saberes em debate” (TARDIF, 2010).

A partir do exposto, o próprio autor destaca a centralidade ainda vigente sobre o assunto dos saberes docentes no meio acadêmico e nas pesquisas, bem como na própria profissão docente. Assim, trouxe para a minha Tese essa discussão, utilizando os conceitos deste autor e de Borges (2004) para um diálogo com a Educação a Distância, a partir das análises realizadas.

É importante destacar no contexto desta pesquisa o que se entende por docência. Assim, o termo docência é compreendido “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8). Esta interação no trabalho docente repercute sobre o próprio professor e na constituição de seus conhecimentos, sua identidade e sua experiência profissional.

Ao refletir sobre o tema saberes docentes, diversos questionamentos surgiram: quais são os saberes que os professores precisam mobilizar diariamente no espaço pedagógico que atuam a fim de realizarem suas atividades? Qual é a natureza e a origem desses saberes? Em que espaços e tempos são mobilizados, construídos e/ou adquiridos? Como eles influenciam a prática educativa? Específico à Tese, quais são os saberes docentes dos tutores, membros da equipe docente na EaD? Como os tutores percebem e definem os seus saberes docentes? Como estes são mobilizados, construídos, adquiridos e/ou adaptados (recontextualizados) para a atuação na modalidade a distância?

Tardif (2011) expõe sobre os saberes docentes considerando duas importantes vertentes: o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. Para o autor, não se pode estudar o saber docente sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto onde os profissionais do ensino estão inseridos. Desta forma, os saberes só têm ou adquirem sentido na sua relação com o trabalho dos professores. O saber docente é um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que vem do trabalho. Até mesmo aqueles saberes adquiridos em

tempos e espaços anteriores à prática profissional só passam a ter significado quando se encontram, se defrontam com as necessidades profissionais dos professores.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*⁶⁸, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2011, p. 11).

Tardif (2011) expõe que os saberes docentes são sociais, contextualizados e individuais, dando margem a uma ampla discussão sobre o assunto e enfatizando o cuidado que se deve ter com o mentalismo e o sociologismo.

Os saberes docentes são sociais, pois são adquiridos no contexto de socialização profissional, ou seja, ao longo de sua carreira o professor vai construindo progressivamente esses saberes, como conhecer o ambiente de trabalho ao passo que nele se insere e o interioriza para a ação docente. São sociais também, pois são partilhados por um grupo de agentes que pertencem ao mesmo núcleo no ambiente escolar, os professores, os quais têm uma formação inicial comum em cada área específica, podendo variar de acordo com os níveis ou graus de ensino.

A legitimação dos saberes docentes por sistemas também lhe confere o caráter social, pois “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (TARDIF, 2011, p. 12). Este vem pela negociação em distintos momentos com diferentes grupos, pois o que um professor deve saber ensinar, acima de tudo, é um conhecimento construído e valorizado socialmente, legitimado pelo grupo que o construiu, sendo função da escola perpetuá-lo. Cabe ressaltar que neste sentido a modalidade a distância atua de forma análoga, pois os conhecimentos a serem ensinados são pensados e discutidos por uma equipe docente.

Os saberes docentes são sociais, pois os seus objetos de trabalho são objetos sociais que estão inter-relacionados mediante relações complexas. O professor ao trabalhar com os alunos tem um objetivo, educá-los, pois “ensinar é agir com outros seres humanos” (*ibidem*, p. 13), ninguém ensina algo a um ser inanimado. Deste modo, os alunos fazem parte do processo de construção dos saberes dos professores, pois é também na relação com eles que este professor aprende a sua profissão.

A evolução dos conteúdos e conceitos assim como do saber ensinar também fazem os saberes docentes serem sociais, pois esta evolução advém de características sociais, sendo que

algo pode ser bom hoje e já não ser tão bom amanhã. Isso é fácil de ser percebido quando nos referimos à alimentação: hoje determinado alimento é ótimo para a saúde e, em seguida, transforma-se num vilão, após a descoberta de alguma característica que até então havia passado despercebida.

Desta forma, considerando os saberes docentes como sociais, procura-se evitar o mentalismo, que tende a reduzir os saberes a processos mentais do próprio indivíduo, sua atividade cognitiva, como representações, crenças e esquemas, por exemplo. Sobre este assunto, Borges (2001) expõe em seu artigo que Shulman, ao fazer o mapeamento sobre os diferentes programas de ensino e as abordagens de cada um, identificou cinco programas, sendo que o último refere-se exatamente a cognição dos professores, o qual busca examinar os pensamentos dos docentes relacionados às suas próprias ações, baseado na psicologia cognitiva de Piaget. O foco é estudar o processo de aprendizagem da profissão como um processo que é biológico, pela modificação das estruturas mentais dos professores.

Tardif e Lessard (2011) abordam a importância do trabalho interativo na docência, tanto que escreveram uma obra relacionada ao tema, ou seja, defender que a atividade profissional dos professores é uma atividade de relações e interações humanas e que estas relações e interações são pautadas por um espaço específico, que é a escola. Ao longo dos capítulos do livro eles vão analisando como o espaço escolar e as atividades desenvolvidas pelos professores e demais agentes deste espaço possibilitam a construção profissional de suas carreiras. Os autores consideram alguns focos de análise como a escola enquanto espaço social, as estruturas burocráticas que fazem parte do cotidiano escolar, a carga de trabalho e a jornada dos professores e, os fins do trabalho docente.

Por último, os saberes docentes tem a característica pessoal, pois dependem diretamente da história de vida de cada sujeito, sua formação inicial e continuada, sua identidade e personalidade, a forma como se relacionam com os demais atores no âmbito educacional e com a trajetória profissional que vão construindo durante os anos de atuação docente. É importante salientar os saberes adquiridos em contextos pré-profissionais, como a influência da família, as experiências escolares enquanto aluno, os valores e princípios aprendidos pelo professor em sua educação, a construção do caráter e princípios éticos, entre outros. Percebe-se que estudar os saberes docentes nos remete a vários focos de análise, considerando o professor como um ser completo e complexo, porém em constante formação. Nesta Tese referi-me ao tutor, um dos sujeitos envolvidos na constituição da docência na Educação a Distância. Assim, é importante destacar que

Um saber é sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2011, p. 15).

Fazendo um paralelo à fala de Tardif, o saber do tutor a distância está ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, professores pesquisadores, professores efetivos, tutor presencial, coordenações, secretaria, equipe de TI), um saber ancorado numa tarefa complexa (mediar/auxiliar no processo de ensinoaprendizagem), situado num espaço de trabalho virtual (AVA, *chats*), enraizado numa instituição (IPES, vinculada a UAB) e numa sociedade contemporânea complexa. Tardif (2011) então propõe seis fios condutores que procuram situar os saberes do professor entre a perspectiva individual e social, entre o sujeito e o sistema no qual atua. Esses fios estão apresentados na Figura.

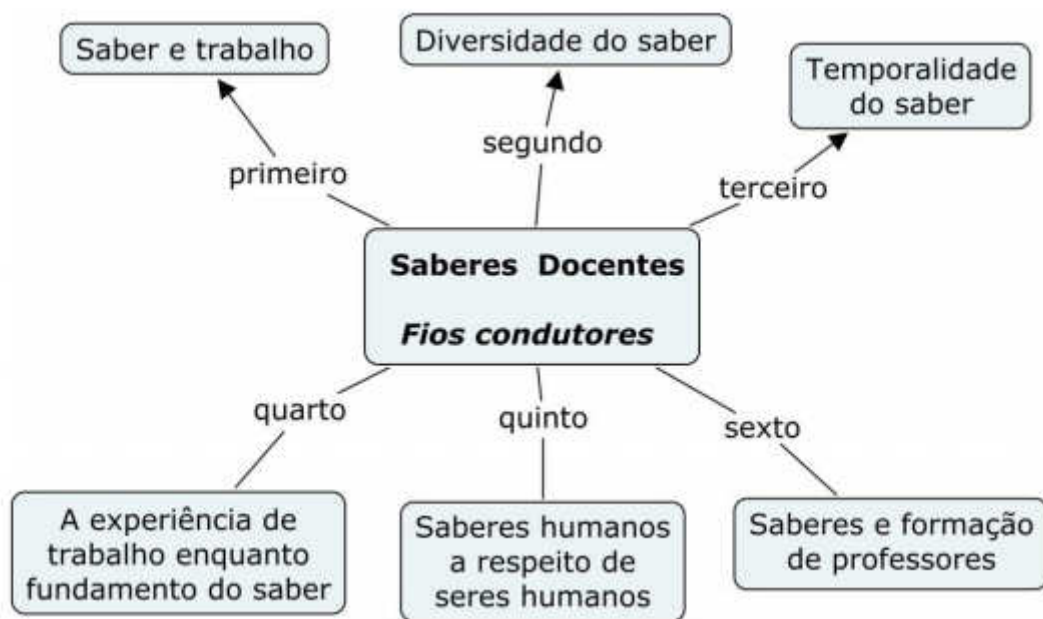


Figura 28: Fios condutores dos saberes docentes

Fonte: Elaboração da autora, baseado em Tardif (2011)

O primeiro fio, saber e trabalho, supõe que o professor está imerso em seu ambiente profissional, a escola e a sala de aula, sendo que precisa utilizar diferentes saberes, porém esta utilização não é livre, ao acaso, mas focada nas condições e circunstâncias que este trabalho será desenvolvido e nos objetivos que se pretende alcançar, ela é intencional. Pode-se dizer que “o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2011, p. 17), relacionando o saber ao docente e a sua docência, trazendo neste saber as marcas da ação, pois ele é produzido e moldado no e pelo trabalho.

O segundo, diversidade do saber, faz referência a diversificados pontos relacionados ao seu saber, como o seu próprio conhecimento e ao seu saber ensinar, aos programas e currículos, bem como os livros didáticos que lhe são disponibilizados, a experiência adquirida com a prática cotidiana e a formação inicial e continuada. “O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas” (*ibidem*, p. 18).

O terceiro, temporalidade do saber, refere-se à aquisição desses saberes ao longo do tempo, na própria história de vida de cada docente, bem como no período de sua formação inicial e na prática profissional cotidiana. Como argumenta o autor, para ensinar é preciso aprender a ensinar, e isso só acontece com o tempo, com a experiência docente.

A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, o quarto fio, mostra que nem todos os saberes são considerados da mesma forma pelos docentes quando da prática. Alguns são privilegiados, pois os professores percebem que tem uma utilidade mais acentuada, desta forma, são hierarquizados em relação a suas funções no ensino.

O quinto fio, saberes humanos a respeito de seres humanos, foca o trabalho docente como interativo. Desta forma, o autor fala que toda a ação docente é mediada pela interação com outros seres humanos, alunos e demais membros da equipe e da comunidade escolar. Assim, os saberes docentes possuem características dessas interações humanas, ou seja, “dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (TARDIF, 2011, p. 22).

No último, saberes e formação de professores, Tardif (2011) expõe sua preocupação de se repensar a formação docente, onde se devem considerar os saberes já adquiridos por esses profissionais, bem como a realidade do ambiente de trabalho no qual serão inseridos futuramente. Ainda, como aproximar os saberes produzidos no meio acadêmico das universidades com aqueles saberes desenvolvidos pelos docentes na sua prática em sala de aula.

Sobre este problema de aproximação entre os saberes produzidos na academia e a atuação docente no dia a dia, Tardif (2011) comenta que na América do Norte é recorrente a discussão sobre tal, de forma que os professores universitários canadenses e americanos fizeram um balanço assustador, indicando um conservadorismo relacionado às Faculdades de Educação, citando apenas os problemas de natureza epistemológica.

Estes problemas referem-se ao modelo aplicacionista de ensino, ou seja, por determinado tempo os acadêmicos assistem aulas de forma disciplinar e, posteriormente, aplicam aquilo que estudaram em algumas turmas, geralmente no período dos estágios. Porém, após concluírem o curso e assumirem o ofício na prática, percebem que somente na ação cotidiana é que conseguem construir de fato sua docência, muitas vezes não aplicando os tantos conhecimentos abordados no curso.

O modelo aplicacionista, segundo Tardif (2011), também é um modelo institucionalizado por meio do sistema de práticas e de carreiras universitárias, sendo que nela a pesquisa, a formação e a prática são três polos separados de atuação. Os pesquisadores das instituições produzem o conhecimento, que são assumidos pelos formadores e transmitidos aos acadêmicos no momento de formação, os quais são, finalmente, aplicados pelos novos professores na prática de sala de aula. Assim, “cada um desses grupos de agentes é submetido a exigências e a trajetórias profissionais conforme os tipos de carreiras em jogo” (TARDIF, 2011, p. 271).

Deste modelo emanam diferentes problemas, sendo que Tardif (2011) cita apenas dois: a estrutura disciplinar e não centrada na lógica profissional do professor, através de suas tarefas e contexto de trabalho e, segundo, que os alunos são vistos como “espíritos virgens”, não sendo levado em consideração suas crenças e seus conhecimentos prévios.

Na sequência o autor expõe possibilidades promissoras e campo de trabalho aos pesquisadores universitários, a partir de quatro tarefas. A primeira refere-se à criação de um repertório de conhecimentos para o ensino baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores a partir de sua prática cotidiana, na forma como esses são utilizados e mobilizados na ação docente. A segunda refere-se à inclusão de dispositivos úteis e conexos para a prática dos professores em sala de aula.

A terceira, ainda considerada utópica, refere-se à quebra da estrutura disciplinar nos cursos de formação profissional dentro das instituições e, por último, que os pesquisadores universitários façam pesquisas sobre sua própria atuação docente, sobre suas práticas de ensino. Desta forma Tardif (2011) argumenta o quão importante é buscar esta aproximação entre a teoria estudada na formação e a prática em sala de aula.

Retomando, o autor fala dos saberes docentes considerando duas vertentes: o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. Decompõe, então, este saber advindo de várias fontes. Ele expõe sobre os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e

experienciais (TARDIF, 2011), que na visão de Borges (2004) é uma proposta de um modelo de análise que se baseia na origem social dos saberes.

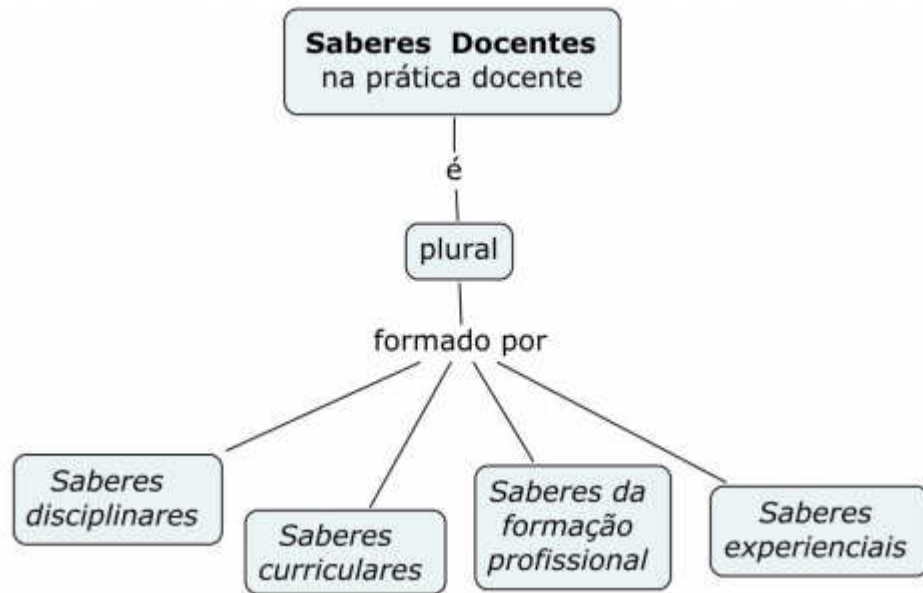


Figura 29: Saberes docentes na prática docente

Fonte: Baseado em Tardif (2011)

Os saberes disciplinares fazem referência aos saberes relacionados aos diversos campos de conhecimentos constituídos hoje em nossa sociedade. Nas universidades, normalmente aparecem na forma de disciplinas ou blocos temáticos, elucidando determinado conjunto de conceitos numa respectiva área. Os saberes curriculares, por sua vez, focam os discursos da instituição escolar, bem como seus objetivos, conteúdos e métodos. Conforme esta organização é que a escola transmite os valores que julga necessários à sociedade em geral, de acordo com o planejamento escolar, em forma de programas a serem aprendidos e aplicados pelos docentes.

Os saberes de formação profissional, também chamados de saberes pedagógicos, são os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, sendo chamado de “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2011, p. 36), seja na formação inicial ou continuada.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (*ibidem*, p. 37).

Ainda, os saberes experienciais, que são saberes específicos desenvolvidos pelos professores em seu trabalho diário, na execução de suas funções e no conhecimento de seu espaço de atuação. São saberes que nascem com a experiência e por ela são corroborados, incorporados à prática no formato de habilidades e *habitus*. Saberes experienciais são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2011, p. 48-49). Borges (2012) também corrobora com esta ideia, afirmando que se os saberes da prática profissional são essenciais, devem estes ser estudados paralelamente aos saberes acadêmicos.

Na relação hierárquica que os professores estabelecem entre seus saberes, normalmente os saberes experienciais ganham lugar de destaque, sendo os únicos produzidos pelos professores como classe profissional. Tardif (2011) salienta, ao final do capítulo dois de sua obra, algumas características desse saber experiencial, sendo elas: este é um saber ligado aos encargos dos docentes, é um saber prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, complexo e não analítico, aberto e permeável, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social. Segundo o autor, essas características delineiam uma epistemologia da prática docente, correspondente a

de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (*ibidem*, p. 111).

Tardif (2012) argumenta que toda a atividade humana mobiliza dimensões cognitivas e praxiológicas, ou seja, “o ser humano age ao mesmo tempo em que pensa, e pensa ao mesmo tempo em que age” (p. 29), elaborando assim os saberes da sua ação, que são a ela incorporados, servindo como guias, reguladores, realizadores e transformadores desta mesma ação. Neste mesmo texto o autor fala que a experiência é a “fonte pessoal primeira de produção de seu saber profissional e de validação de sua competência” (TARDIF, 2012, p. 35). Neste lugar cotidiano de trabalho o professor, por tentativa e erros, vai ajustando as situações de ensino e aprendizagem, adquirindo uma bagagem de situações corriqueiras e inusitadas. Aprende seu trabalho em meio às interações humanas, complexas, pois seus sujeitos são outros seres humanos, onde, desta forma, sua personalidade torna-se um elemento fundamental na relação. Ainda, vai constituindo sua identidade docente pelo fazer contínuo, dia após dia, ano após ano, com

variadas turmas e, muitas vezes, ambientes escolares. Conclui dizendo que uma formação que não considere o saber das experiências docentes é uma formação de má qualidade.

Maurice Tardif propõe, então, um modelo tipológico, apresentado no quadro abaixo, para identificar e classificar os saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.

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

Neste quadro descreve os saberes que acredita serem utilizados pelos docentes na sua atividade profissional e que, assim, interferem na sua ação cotidiana. Faz referência aos saberes que estão vinculados a atividade profissional do professor, sendo esses os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os saberes pessoais. E, ainda, aos saberes que podem ser definidos como instrumentais, relacionados ao fazer, como exemplo, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.

Quando faz referência às fontes sociais de aquisição, Tardif (2011) busca explicar que é importante considerar o lugar do presente e do passado na aquisição do conhecimento e dos saberes, considerando fundamentalmente a história de vida de cada um, incluindo o contexto familiar, bem como a trajetória de formação inicial e continuada, além da trajetória escolar pré-profissional. Tudo isso é importante na formação da identidade profissional, o que elucida a característica temporal a ser considerada quando se estuda os saberes docentes.

O autor ainda argumenta que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos professores, na maioria dos casos, advém de processos de socialização, seja esta pré-profissional ou profissional. Procura clarificar que o professor não constroi os seus saberes somente de forma isolada.

De acordo com Tardif (2011), é importante ressaltar que os docentes de fato utilizam todos esses saberes em seu contexto de atuação. Seu argumento para esta estrutura é que uma classificação para os saberes dos professores só pode ser legítima se considerar as suas fontes de aquisição e o modo como estes são incorporados ao trabalho do professor. A atuação como tutor é também uma forma de incorporação desses saberes à prática do professor, pois se ele recontextualiza seus saberes docentes a partir dessa atuação é porque está havendo essa modificação e resignificação.

Pensando sobre o trabalho docente, é interessante salientar como Tardif e Levasseur (2011) definem trabalho educativo, sendo este

o conjunto das tarefas e funções realizadas pela totalidade dos agentes da educação – incluídos sem dúvida os docentes – que contribui, segunda as diversas modalidades e finalidades, na realização do processo atual de escolarização, em estreita interação com os alunos (p. 12).

A partir dessa definição os autores exploram a função dos novos ofícios educacionais bem como as novas categorias de agentes educativos que emergiram no âmbito escolar, de forma que analisaram como estas interferem na organização da escola. Percebi um *link* com a pesquisa realizada, visto que na Educação a Distância o professor não atua sozinho, como é (ou era) no ensino presencial, mas junto a si tem um grupo de sujeitos, os quais constituem a polidocência, definida por Mill (2006, 2010, 2012). Desta forma, cada vez mais aparecem divisões no trabalho docente exercido por esse grupo de sujeitos e propriamente pelo professor.

Buscando complementar a proposta teórica de Tardif (2011), pesquisei alguns trabalhos sobre os saberes docentes que pudessem, de alguma forma, trazer a tona as questões relacionadas à EaD. Percebi que, os autores que de alguma forma já se aventuraram em

discutir os saberes docentes nesta modalidade de ensino citam como uma das bases a teoria dos saberes docentes proposta por este autor (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2009; FORTES, 2011; OLIVEIRA, 2007; OLIVERA, SOBRINHO, 2010).

A ideia é que os saberes docentes mobilizados, adquiridos e/ou construídos no ensino presencial sejam o alicerce para a docência na EaD, porém não são suficientes. Alguns apontamentos já aparecem em relação a questões como domínio das TIC, gestão do tempo e capacidade de trabalhar em equipe. As considerações propostas pelos sujeitos dessa pesquisa, os tutores virtuais foram descritas no momento seguinte.

Revelar de que forma se mostram os saberes e práticas da tutoria na perspectiva dos sujeitos tutores foi o foco da minha. Buscando elucidar como e quando isso acontece. Borges (2004) ainda argumenta a importância de estudar os saberes considerando-os na experiência individual e coletiva de cada docente. Individual, pois considera elementos particulares de cada sujeito, como suas crenças, valores, história de vida, personalidade, percepção de mundo, entre outros. Coletivo, pois este sujeito está inserido num contexto, num ambiente escolar, onde partilha com outros colegas docentes os saberes ali construídos. Em relação à temporalidade do saber, Borges menciona que estes saberes sofrem transformações no decorrer da carreira docente, caracterizada por fases, de acordo com Tardif (2011). Os professores novatos geralmente fazem um alto investimento em suas carreiras, que com o passar dos anos se estabiliza e, ao final da carreira, pode sofrer um desinvestimento, acompanhada ou não de um sentimento amargo ou sereno.

Os saberes docentes ainda são considerados como relacionais, ou seja, “são frutos das interações produzidas pelo docente no seu trabalho e em decorrência da sua atividade profissional” (BORGES, 2004, p. 86), pois o objeto de trabalho do professor são seres humanos. “A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 151).

Como consequências, o docente precisa considerar a individualidade de cada aluno ao passo que trabalha com a coletividade, precisa se adaptar as questões éticas e emocionais envolvidas no lecionar e, ainda, por ser a docência um trabalho interativo, precisa desenvolver diferentes qualidades, como paciência, tolerância e capacidade de negociação. A análise dos depoimentos apresentados por Borges (2004) traduzem um diálogo rico entre os sujeitos que atuam na escola, os professores, e a teoria que se tem sobre os saberes docentes, fazendo um entrelaçar de fios interessante.

Pela escrita da autora, percebe-se sua afinidade com as ideias de Tardif, visto ser este um dos autores referenciados por ela. Este é o motivo de ter escolhido estes dois pesquisadores para dialogarem sobre os saberes docentes em meu trabalho. A partir de suas considerações realizei a análise da fala dos sujeitos e busquei entender como que eles fazem essa recontextualização dos saberes docentes do ensino presencial para a Educação a Distância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ACHADOS E PERDIDOS

A primeira caminhada foi árdua, pois foi preciso definir o que fazer, como fazer, onde buscar as referências. Foi preciso ler e reler várias vezes livros, artigos, teses e dissertações para construir o “estado da questão” dos assuntos escolhidos e se inteirar sobre o que e o como tais assuntos estão sendo abordados pelos pares. Mas foi neste andar que escolhi textos e autores pelos quais me apaixonei e descartei aqueles que não souberam me seduzir. Escolhi quais seriam os interlocutores do diálogo a ser estabelecido entre a teoria e os sujeitos da pesquisa, entre os conceitos e os dados coletados. Foi uma fase das primeiras decisões, as quais precisaram ser cuidadosamente pensadas e analisadas, objetivando desenvolver um bom trabalho.

No momento seguinte, foi preciso aprender a escutar. Escutar não somente o que é dito, mas o que fica no ar, nas expressões, no dia a dia com deste grupo de tutores. Coletar os dados, categorizá-los, analisá-los. Esta fase exigiu concentração e dedicação. Muitos dados espalhados, diversos livros abertos, citações grifadas para dialogarem com os sujeitos. Um momento de apreensões, mas que revelou resultados surpreendentes. Disso tudo, destaco que estou feliz com o que vi, escutei, vivenciei e produzi nesta Tese.

Estudar a Educação a Distância foi muito prazeroso, sabendo que muito ainda se tenha a acrescentar. Foram leituras que me despertaram, que me chamaram à ação, visto ser esse o meu cotidiano, o fazer docente na EaD. Falar em tutoria é falar do início de minha carreira docente, e isto foi um marco. Admiro o tutor e reconheço que é um sujeito da equipe docente ainda pouco valorizado de forma geral nos cursos na modalidade a distância, por isso a escolha. Desta forma, utilizei o conceito de polidocência apresentado por Mill (2006, 2010; 2012), aprofundando-o durante o percurso.

A função do tutor na docência em EaD ainda precisa ser mais bem estudada, pois não existe uma definição exata sobre quais sejam as suas atribuições e nem como esta é vinculada a carreira docente. Apesar de alguns trabalhos encontrados, percebe-se que a área precisa ser mais estudada e apresenta carências em diversos tópicos. Na sequência, escrever sobre os saberes docentes a partir da teoria de Tardif (2010; 2011 ; 2012) e Borges (2004) confesso que foi um pouco mais trabalhoso, pois ainda não havia estudado este assunto. Porém, ao mesmo tempo em que demandou muitas leituras, idas e vindas, também se mostrou um conceito apaixonante, pois os saberes docentes estão presentes em qualquer atividade docente,

contudo sempre com particularidades, com cada história de vida mostrando algo novo, inusitado, peculiar, surpreendente, especial.

Esta investigação a partir de um grupo de tutores, função docente na qual eu iniciei minha prática, é algo que me manteve motivada durante este caminhar, mostrando-me a cada dia o quanto ainda precisa ser valorizada a profissão docente, seja presencial, seja em EaD. Desta jornada, diferentes resultados foram obtidos, descritos no capítulo cinco, referente à metodologia utilizada. Para sintetizar, com os dados produzidos e categorizados veio a etapa de dialogar com eles, de forma a aproximar-me ao máximo da resposta a minha questão e dos objetivos propostos.

O fato de construir uma Tese é quando se consegue mesclar a teoria utilizada com os dados colhidos, de forma a obter resultados que contribuam para o desenvolvimento das pesquisas na área. É saber escutar os sujeitos em sua totalidade, para que dos dados coletados possa emergir uma produção qualificada, que contribua com os pares na academia e deixe transparecer as ideias do grupo que se propôs em participar desta aventura.

Desta forma, identificarem-se como tutores na EaD e vincularem os saberes docentes a sua prática foi algo tranquilo, que transpareceu nas entrevistas. O ser tutor foi definido como aquele que está ao lado do aluno, ajudando-o das mais variadas formas em todo o processo de ensino-aprendizagem durante o curso. Destacaram, ainda, algumas dificuldades como a falta de vínculo empregatício, o baixo valor da bolsa e a precarização do trabalho docente. Significativo, também, foi a construção que fizeram sobre os próprios saberes docentes e como os mesmos são recontextualizados do ensino presencial para a prática da tutoria na EaD.

Conforme a teoria apresentada por Tardif (2011), os tutores evidenciaram os saberes da experiência como o principal dentre os seus saberes docentes, sendo seguido pelo saber disciplinar, referente ao domínio dos conteúdos específicos. Ainda, destacaram os saberes pedagógicos, os vinculados à história de vida, ao domínio das TIC e da formação continuada. Assim, considerando a ampliação da EaD no Brasil e no mundo e a importância do trabalho da tutoria no processo de interação entre os sujeitos pedagógicos envolvidos nos cursos e contextos, novos estudos precisam ser realizados. Aqui, apresentei algumas pistas de como está à percepção dos tutores a distância sobre o ser tutor na EaD e os saberes docentes construídos, mobilizados, adquiridos e recontextualizados na polidocência. Outras questões merecem também serem estudadas e analisadas com mais cuidado, de forma que a função tutor seja reconhecida como uma categoria do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 02 jul. 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 301**, de 07 de abril de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 2.561**, de 27 de abril de 1998. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2561_98.htm>. Acesso em: 02 jul. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001 . Plano Nacional da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://www.unesp.br/proex/portaria2253.htm>>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 10.861**, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 24 set. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n.º 357**, de 08 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces357_04.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 24 set. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 11.273**, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11273.html>>. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 5.773**, de 09 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800**, de 08 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 01 out. 2014.

BRASIL. **Resolução FNDE / CD / n.º 044**, de 29 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11273.html>>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 2**, de 10 de janeiro de 2007. Disponível em: <<http://www.unitins.br/portal/legislacao/SINAES/port%20normativa%20n2%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 11.502**, de 11 de julho de 2007. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11502.html>>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 11.507**, de 20 de julho de 2007. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11507.html>>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. MEC/SEED. Brasília: Agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL. **Portaria Conjunta CAPES/CNPq n.º 01**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portaria_capes.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 40**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2012.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE n.º 24**, de 04 de junho de 2008. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao24.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 318**, de 02 de abril de 2009. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria318_2Abr09_UABparaCAPES.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE n.º 26**, de 05 de junho de 2009. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 11.947**, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm>. Acesso em: 03 dez. 2014

BRASIL. **Portaria n.º 10**, de 02 de julho de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 802**, de 18 de agosto de 2009. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portarias802_uab.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2014

BRASIL. **Portaria n.º 803**, de 18 de agosto de 2009. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portarias802_uab.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Resolução n.º 49**, de 10 de setembro de 2009. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_492009.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2012.

BRASIL. **Portaria n.º 75 CAPES/MEC**, de 14 de abril de 2010. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria_075_GrupoAssessorUab.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 77 CAPES/MEC**, de 14 de abril de 2010. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria_077_BancoDeConsultoresUAB.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 78 CAPES/MEC**, de 14 de abril de 2010. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria_078_ForumDeAreaUAB.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 79 CAPES/MEC**, de 14 de abril de 2010. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria_079_ForumNacRegUAB.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014

BRASIL. **Resolução n.º 8**, de 30 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Resolucao8_BolsasUAB_FNDE.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014

BRASIL. **Portaria n.º 220**, de 12 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www2.enq.ufsc.br/doc/Resol220-Licenca_Maternidade.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 1.369**, de 07 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria1369_07dez10_CredenciarIESePolosUAB.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 7**, de 09 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria7_SEED_9fev2011_DesignaAvaliadoresUAB.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Lei 12.551**, de 15 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112551.htm>. Acesso em: 03 dez. 2014

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APENDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O roteiro da entrevista contém os nomes dos **eixos de análise**, envolvendo os saberes construídos nos vários momentos das trajetórias de vida dos professores e professoras online.

INFÂNCIA

1. Tipo de divertimento realizado pela família – objetivo tomar conhecimento do acesso à cultura
2. Funções e obrigações realizadas na infância – objetivo de compreender a construção de rotina, responsabilidades, valores sociais, papéis sociais
3. Talentos manifestados na infância -
4. Experiências significativas/momentos marcantes
5. As pessoas que marcaram a infância
6. Comparação da criança da época com a de hoje
7. Educação oferecida pelos pais
8. Preparação da criança para sua entrada na escola
9. Expectativas em relação à escola
10. Caracterização da natureza de comportamento dos pais com relação à educação
11. Convivência com a pluralidade de formas de sucesso/fracasso
12. Tipo de sociedade da época
13. Veiculação de uma imagem positiva sobre a profissão docente pelos adultos
14. Relação dos pais com tecnologia
15. Caracterização das primeiras experiências com tecnologia (tv, video game, rádio, etc)

VIDA ESCOLAR

1. Lembranças marcantes da escola (boas ou más recordações)
2. Dinâmicas das aulas (professor-aluno-aprendizado)
3. Atuação do docente em relação ao sucesso ou fracasso escolar
4. Lembranças positivas e negativas deixadas pelos antigos mestres
5. Acontecimentos que repercutiram positiva e negativamente na escolarização futura

6. Relacionamento com os colegas
7. Participação da família nos assuntos relacionados à escola
8. Histórico escolar (rendimento escolar)
9. Relação entre as obrigações escolares e domésticas
10. Sentimento desencadeado a partir da avaliação dos pais, diante dos resultados escolares
11. Participação solitária ou coletiva no meio escolar
12. Período destinado ao estudo em casa
13. Tipo de experiência durante o tempo livre
14. Práticas de leitura, produção de texto, desenho, poesia, pintura, escultura, jardinagem, música, instrumentos musicais, etc
15. Objetos e fotografias que retrataram situações marcantes na infância

Trajetória de inclusão digital (uso pessoal e profissional)

(fotografia, música, vídeo, filme)

1. Primeira tecnologia que teve contato
2. Percurso do contato com as tecnologias
3. Pessoas que influenciaram o uso das tecnologias
4. Valor das tecnologias no ambiente familiar
5. Como as tecnologias entram na vida escolar
6. Como as tecnologias irão afetar no convívio social
7. Como as tecnologias entram na vida profissional
8. O que as tecnologias promovem hoje no contexto socioeconômico e cultural
9. Qual a última tecnologia que você teve contato recentemente

Formação acadêmica

1. Local e época do curso de graduação e pós (condição, cultura escolar e demanda)
2. Lembranças e sentimentos rememorados no início da vida acadêmica

3. Recursos utilizados para lidar com as emoções
4. Lembranças positivas e negativas deixadas pelos antigos mestres
5. Dinâmica das aulas (característica das disciplinas, da relação professor-aluno-aprendizado, da relação com os colegas)
6. Atuação do (a) docente com relação ao sucesso ou fracasso escolar na academia
7. Envolvimento do docente com relação a conteúdo, às técnicas de ensino e às “receitas”
8. Aulas marcantes e decisivas que contribuíram para a profissão docente
9. Momentos marcantes com colegas
10. Histórico escolar (rendimento acadêmico)
11. Lembranças do contexto socioeconômico e cultural desse momento
12. Prestígio social veiculado pela sociedade a Graduação
13. Concepção de tecnologia na graduação

Vida profissional

1. Experiência profissional
2. Início do interesse pelo trabalho docente
3. Pessoas importantes que influenciaram a opção pela docência
4. Início da docência (idade, época e condição)
5. Caracterização dos locais trabalhados
6. Lembranças rememoradas do início da vida profissional
7. Formas de pensamento, reação e de comportamento utilizados para solucionar dilemas e crises profissionais
8. Momentos marcantes no início da docência (primeiras experiências)
9. Valores sociais, políticos e educacionais marcantes da época

10. Prestígio social veiculado pela sociedade
11. A presença de práticas de socialização entre colegas das experiências educativas
12. Tipo de procedimento utilizado no início da disciplina para conhecer os alunos
13. Caracterização das experiências bem sucedidas (o porque da presença do êxito)

14. O significado do aluno concluir a disciplina ou curso ministrado
15. O trabalho educativo com os alunos também de características diferentes das valorizadas pelo universo escolar
16. Justificativas a respeito de situações que provocaram fracasso no desempenho do aluno
17. Relação professor-aluno
18. Apresentação das regras/contrato didático
19. Relação com o conteúdo e estratégia de ensino
20. Caracterização das praticas avaliativas e natureza das atividades
21. Percepção do próprio trabalho educativo
22. Percepção de si, como pessoa e profissional (influencias dessas percepções nas práticas pedagógicas; presença das características pessoais nas profissionais)
23. Identificação de aspecto negativo em certas práticas educativas
24. Caracterização dos “melhores períodos” e “piores períodos” da prática profissional
25. Acontecimentos que influenciaram na prática pedagógica
26. Utilização de conhecimentos, valores e estratégias adquiridos na vida pessoal para auxiliar a prática pedagógica
27. Presença da formação de uma identidade profissional
28. Mudanças pessoais e profissionais advindas com a docência e o convívio com os colegas
29. Realização de cursos durante a trajetória profissional
30. Imitação de práticas pedagógicas dos colegas e dos ex-professores
31. Relações com as mudanças e reformas educacionais
32. Opção feliz ou infeliz pela docência

Formação específica para EaD

1. Como foi o inicio do trabalho docente na EaD?
2. Já era professor no presencial?
3. O que motivou ser professor no ensino online?
4. Preparação específica para atuar como professor online
5. O significado de professor online
6. O significado de professor bem sucedido

7. Características do professor online ideal
8. Tipo de perfil de professor desejado pelo curso de formação (desenvolvimento de habilidades, ideais pedagógicos, concepções e posicionamentos)
9. Acontecimentos que repercutiram positivamente e negativamente na função docente
10. Tipo de aluno no curso de formação
11. Mudanças pessoais e profissionais a partir do curso de formação

*Sentimentos aflorados com a narração da sua historia

Entrevista 1

Nome: ALECRIM

J- Entrevistar X dia 09/11/2014, começando as 12h. Falar um pouco sobre a entrevista, alias sobre a pesquisa. A minha pesquisa vai tratar da formação/perfil do professor online. Aqui no roteiro da entrevista, a gente separou alguns eixos, que são importantes para nortear a entrevista sobre a infância: a vida escolar, inclusão das tecnologias digitais, inclusão digital na sua vida profissional e a formação docente e da vida profissional.

Então vamos começar pela infância. Durante a sua infância qual era o tio de divertimento realizado pela família.

ALECRIM – no meu caso a gente não tinha muito poder aquisitivo. A gente tinha uns passeios na casa da minha avó tinha um almoço dia de domingo e quando a gente ficava de férias do colégio, minha mãe viajava com os três filhos para o interior. Então era muito divertido fazer as malas para passar um mês no interior, então viajar era muito bom, era um divertimento muito bom porque era uma condição de passeio que a gente não tinha. No interior a gente ia ter bicicleta, na casa da minha avó algumas coisas que a gente não tinha em casa, a gente não tinha pois era da escola para casa, televisão aquelas coisas, e a gente tinha essa possibilidade.

J - Qual era as funções e obrigações realizadas durante a infância?

ALECRIM – No meu caso era eu e mais duas irmãs e depois de 10 anos veio meu irmão. A gente tinha algumas tarefas rotineiras em casa tipo encher garrafas, colocar lixo para fora, varrer casa. Tinha algumas tarefas que além de ir para escola e estudar a gente tinha que ajudar na tarefa de casa, mas eu lembro também que quem cumpria essas tarefas era eu mais que minhas irmãs, então eu tinha toda uma rotina, tudo sistematizado, eu brincava e tinha que arrumar meus brinquedos e minhas irmãs. Cortava papel, algumas atividades e depois eu que tinha que arrumar.

J- Você era a mais velha?

ALECRIM – Eu sou a mais velha.

J- Custava...

ALECRIM – No meu caso é, aos quatro anos de idade uma tia minha de São Paulo, ela descobriu possibilidades que eu gostava muito de desenhar e pintar. Ela levou alguns desenhos meus, na época para São Paulo, pois achava interessante que eu já tinha noção de profundidade, de espaço, desenhava casa com profundidade, dimensões, e ela achava que era super interessante. Eu tinha noção espacial do desenho, da arrumação. Então eu já

comecei a demonstrar tendências, né?, para desenhar, para construir, como se diz?.. essas dimensões com régua, escala, aos quatro anos de idade. E agora recentemente há uns cinco anos ela me devolve esses desenhos, então estava meio amarelado, mas ela guardou até recentemente.

J – Valha que legal !!!

ALECRIM – Que eu tinha... que fiz.. aos 4 anos de idade, 4 ou 5 anos de idade mais ou menos, não tinha mais do que isso, e eu já tinha demonstrado essa tendência.

J- Legal! Você já tinha... momentos significativos da sua infância, que você recorde bem ?

ALECRIM – da minha infância eu não lembro muita coisa não, lembro assim na idade de dois três anos, subi em uma janela e eu fraturei o braço. Então eu fiquei... fui uma criança que tinha medo de cair, então eu não desenvolvi muito o esporte, eu dessa idade 2, 3 anos tinha quebrado essa braço, e na escola eu não gostei muito de esporte. A outra condição é que eu tinha os cabelos muito lisos, minhas irmãs iam para escolas arrumadinhas para escola de pito, rabo de cavalo, mas a minha mãe não fazia isso comigo, pois eu voltava da escola com tudo perdido, escorregava, eu não tinha noção desse cuidado e ela arrumava minhas irmãs e não me arrumava. Então eu não tenho aquelas festas da escola, também não gostava. Já que eu tinha, a minha mãe não consegui me arrumar e eu não gostava das festas da escola, ela fazia, só fazia isso com minhas irmãs. Eu era, como é que diz assim?... O publico para assistir minhas irmãs. Aí nesses momentos assim de infância, que eu lembre, aí o que mais me marcou foi minha primeira comunhão foi quando eu tive minhas fotos, cabelos sem nada, cabelo liso, escorrido porque não segurava Ada em meu cabelo, tudo escorregado minha mãe achava aquilo dali tudo muito chato, porque ela não conseguia me arrumar. Aí eu lembro que minhas primeiras fotos meus cabelos eram tudo solto, minhas irmãs tudo arrumada e eu tudo solto. Ai eu lembro dessa parte da primeira comunhão, lembro de uma parte anterior, devia ter uns 6 – 7 anos de idades, antes de eu fazer minha primeira cirurgia do olho, aí também ela tem umas fotos que eu era assim meio desengonçada e cheia de cabelo. Os cabelos grades, mas no resto da infância, não tenho, não lembro assim uma coisa...

J- tem alguma coisa, uma pessoa que marca assim, que essa pessoa foi marcante em sua infância?

ALECRIM – não e não convivia muito

J- Um tio, uma tia, um primo, ou uma vizinha?

ALECRIM – A irmã da minha mãe era minha madrinha, e ela tinha, morava em São Paulo, todas as vezes que ela vinha de férias, ela tinha preferência por mim. Ela gostava muito de mim em termos de livro de historia

J-Essa é a mesma do desenho?

ALECRIM – Não, é outra. Ai ela sempre trazia uma coisa mais para pintar, desenhar, e ela sempre incentivava essa irmã da minha mãe. A outra tia é prima da minha mãe. Ai ela era minha madrinha, depois ajudou a fazer meus 15 anos para não deixar passar e branco, ela valorizou essas coisas, então ela foi uma pessoa marcante em minha vida.

J- sentimentos presentes na memória da infância

ALECRIM – assim ne tipo, eu não gostava de televisão, desenho animado essas coisas, mas eu lembro que gostava de um programa que era o tal de Vila Sésamo. Coisa muito antiga.

J- Confesso que não sei qual é.

ALECRIM- Era. Não sei explicar como era, mas tinha dois bonecos Garibalde, sei la, eu gostava muito desse programa porque ele também, ele ensinava também fazer algumas dobraduras, alguns recortes, alguns trabalhos com colagem, com montagem, reciclagem, e eu gostava do programa porque eu podia assistir essas coisas.

J- Comparação da criança daquela época e da época de hoje?

ALECRIM- Muito diferente. Apesar de eu viver muito dentro de casa, mas a gente tinha, a gente montava casinha, fazia roupinhas de boneca, tinha um tempo para brincar, com brinquedos, a gente não tinha muita tecnologia na minha casa, a gente tinha televisão, tinha som, mas a gente não podia está pegando para não quebrar, e eu também não gostava de televisão, de som, gostava mais de está mexendo com essas coisas, ne? Brinquedos educativos, mas assim, é no caso a criança de hoje tem muitas outras possibilidades tecnológicas, mas também na tem a possibilidade de brincadeiras, que exercite a criatividade não tem! A criatividade é toda ligada a tecnologia que sai muito rápido, NE? Alguém lhe ensina a fazer alguma coisa que você tira ma dúvida, mas se você se colocar, se debruçar, aceitar aquilo como uma resolução de problema, um desafio para pegar aquela caixinha e transformar em um objeto decorativo, sentar, pintar, decorar aquela caixinha, ou então fazer umrecorte, montar aquela boneca, fazer aquela roupa de boneca... hoje em dia não tem mais, não tem mais isso ne? Tem muita diferença.

J- Educação oferecida pelos pais

ALECRIM – meus pais não tinha muitas condições, só meu pai trabalhava, minha mãe ficava em casa. Eu estudei em escola particular ate o ensino fundamental II, no ensino médio ai eu precisei ir para Escola Técnica fazer seleção porque senão eu ia ter que ficar sem estudar, eram três filhos e meu pai não tinha condições de pagar colégio de ensino médio que era mais caro para três filhos. E eu passei para edificações, então a Escola Técnica me deu condições, me deu a possibilidade de continuar meus estudos, mas também me deu uma profissão. E eu já sai da Escola estagiando, trabalhando ganhando dinheiro, e já cursando o ensino superior. Então teve um semestre que eu fiquei, fazia escola técnica e fazia UNIFOR Engenharia Civil, também fazia inglês e ainda estagiava, não sei como eu conseguia fazer essas coisas, mas eu também, mas eu lembro que eu fazia.

J- hoje a gente faz muito mais...

ALECRIM - E a minha educação foi nesse sentido, eu fiz, estudei até o 4 ano, que hoje seria o 5 ano, fundamental I n colégio Salesiano, colégio de Padre, e depois passei ara o Doroteias, colégio de freira. Fiz até o oitavo ano que hoje é o nono ano, fundamental II e aquelas coisas, pago, mas meu pai não podia me manter no colégio, mas eu não deixei de entrar na faculdade e a gente estudava fora, fora da aula la no CEFET e eu consegui entrar.

J- mas é, os anos iniciais até o ensino médio você estudo em particular

ALECRIM – Estudei em particular. Estudava assim, so lembro de uma vez que tirei uma nota baixa logo que passei para as Doroteias, porque era um nivel melhorado do que o salesiano e no primiro semestre, no segundo bimestre, ne, antes de ir para as férias e tinha ficado de recuperação em matemática.

J- Logo matemática?!

ALECRIM- Logo matemática, Rs. Ai meu pai não tinha a historia de castigo naquela época, porque a gente nunca foi, montado em cima de castigo, mas a gente ne.. ai eu passei as férias me recuperando, estudando, mas não como imposição, como castigo mas porque eu precisava, NE. Foi surpreendente para ele, mas ele entendeu que era a transição de um colégio para o outro. Foi a única vez que eu lembro assim, que não fiquei reprovada, e sim abaixo de regular. Era insuficiente, deficiente, regular, bom e ótimo, e eu fiquei deficiente, acho que seria como tirar uma nota 4, mas fora isso...

J- A preparação, como foi a sua preparação para entrar na escola?

ALECRIM – foi ruim, a minha mãe era professora, então eu aprendi a ler e escrever em casa, quando eu fui para escola, e já tinha sete anos de idade, eu era muito pouquinha, muito magrinha e minha mãe tinha medo de me mandar para escola com medo que batessem em

mim, e eu era criada dentro de casa, meu pai já estava com raiva porque todo ano ele queria me botar na escola, e minha mãe dizia não, no ano que vem, ano que vem, deixa as outras entrarem na escola, aí quando eu fui para escola eu já tinha quase sete anos de idade e ele queria me botar em escola de freira, então eu fui para, a escola que eu fui fazer o 1 ano foi a Imaculada Conceição, perto da casa da minha vó, lá na Santos Dumont, no comecinho, não sei como é o nome por ali. E eu fui estudar no imaculada conceição porque meu pai ia para o trabalho, me deixava e a minha tia ia buscar e me deixar, me deixava na casa da minha vó quando ele voltasse me pegava. Eu passei o ano e sofri muito. Primeiro porque eu nunca tinha ido para escola, eu gostava de está em casa, minha casa com as minhas irmãs, a gente tinha toda uma rotina, de brincadeira, daquelas coisas e eu fui para uma escola muito longe, que naquela época era muito longe. Eu passava o dia fora de casa, e eu não me adaptei, é tanto que eu terminei o primeiro ano e meu pai me botou no salesiano que era mais perto e eu sofri muito para ir para escola, porque mal eu cheguei já sabia ler, já sabia escrever, já vinha toda alfabetizada, sabia fazer as contas, so não tinha ainda convivido com outras crianças e isso foi muito difícil para mim.

J- Ai passava o dia todo?

ALECRIM – Não, eu passava o dia todo na minha vó, porque ele me deixava, ia de manha com ele, fazia as atividades na casa da minha vó e minha vó de tarde ia me deixar, e me pegava no final do dia sete da noite.

J- por isso foi separada das irmãs.

ALECRIM- ai eu fiquei separada.

J- Expectativas em relação a escola? Ao que você tinha, sentia...

ALECRIM- Essa escola Imaculada Conceição eu não lembro assim de muita coisa não, eu só lembro do parquinho que eu não gostava, eu lembro de algumas coisas que eu, tudo que eu lembro eu não gostava, principalmente da hora que me esqueciam. Eu ficava muito tempo esperando. Com relação ao Salesiano eu já entrei no segundo ano porque o fundamental todinho era uma coisa, não sei se era mais dentro da minha realidade, em condição melhor e eu, e eu lembro que a gente tinha atividade com jogo de dama, com gamão, esportes mais assim de concentração, nada de esporte de correr com bola, aquelas coisas eu não gostava e a educação também, era até onde eu lembre, eu conseguia atingir, gostava muito, conseguia me destacar e a valorização eu lembro que era muito valorizada pelo que eu estudava NE?

J – Quais eram os desejos incutidos em relação à escola?

ALECRIM- Em que sentido assim?

J- No sentido assim, de, de, por exemplo NE? Na educação infantil as crianças tem desejos de ir a escola porque querem brincar, dependendo da classe econômica, quer um alimento...

ALECRIM – Eu queria trabalhar essa habilidade a desenho... queria fazer arquitetura, e eu estudava para passar, um dia poder me desenvolver, essa minha habilidade com arquitetura, então na escola eu tinha possibilidade de trabalhar a disciplina com desenho, a educação artística, possibilidade de começar a trabalhar esse meu talento, e a escola me dava esse suporte, biblioteca, a pesquisa, eu gostava muito de história, história antiga, essas coisas, e a escola proporcionava esse espaço para mim e eu adorava, eu não tinha em casa.

J- Caracterização da natureza, característica dos pais em relação e educação?

ALECRIM – Meus pais, minha mãe era professora, mas não trabalhava, meu pai terminou a faculdade já casado. E meu pai valorizava muito o estudo. Então que ele não tinha...

J- seu pai formado em que Ana Claudia?

ALECRIM – Contábeis pela UFC. Como ele dizia que não tinha o que eu deixar para gente, em termos material, mas queria investir na educação da gente, e a gente como é que se diz... de certo modo valorizava também isso, muitas vezes ele chegava de noite, sentava na ponta da mesa a gente sentava ao redor para gente fazer uma tarefa, para ele ensinar uma tarefa, uma tarefa ou outra, ou mesmo para ficar só por perto. Ele ficava no cálculo de contabilidade, aquela coisa, NE, a gente ficava só ao redor, só ao redor da mesa lendo um livro, fazendo um desenho, riscando, só para ficar por perto, então tinha o hábito dele na ponta da mesa com... da minha mãe e a gente ao redor estudando, fazendo tarefa.

J – A sua mãe era professora, mas não atuava?

ALECRIM- A minha mãe terminou aquele...

J – Normal

ALECRIM – Isso, normal. Mas meu pai não nunca deixou ela trabalhar, mas ela tirava dúvidas e casa, né?

J – Dava aula como se fosse particular.

ALECRIM – é aula particular, ela tinha o hábito dela na ponta da mesa com a gente. Tinha o hábito de sentar para estudar.

J- Como era assim a convivência com a pluralidade de forma de sucesso/ fracasso

ALECRIM – é é é... estudar era uma obrigação! Porque como ele tirava do dinheiro dele, pagava a gente tinha ótimos resultados e eu não me preocupava só comigo, me preocupava

também com as minhas irmãs, então quando alguém estava com deficiência, alguma coisa, eu tinha também que dá o suporte as minhas irmãs. Porque com o tempo, a minha mãe, teve limitações.

J- Qual a diferença de idade de você para a mais nova que você?

ALECRIM – Quase três anos. E elas duas são de um ano só. ai a minha mãe dava um suporte, mas quando a Adriana fez nove-dez anos ela teve o Andre NE? Então criança pequena, NE? Ela se voltou para cuidar de uma criança pequena, e a gente teve que se cuidar em termos de tarefas sozinhas e eu que dava o suporte a elas. Aquela coisa do... então a gente ficou mais na Mao do papai porque ela precisou parar para ter menino. Menino ate dois –tres anos dá muito trabalho. Ai quem levava para escola, quem trazia, quem recebia o boletim era meu pai. E a gente nunca, nunca, foi chamada atenção, nunca teve nenhum problema na escola, é tanto que receber boletim, nunca comentou “a porque vou receber boletim” ninguém ficava nervoso porque ia receber boletim. Nunca tiveram nenhuma reclamação. Isso ai não acontece quando meu irmão nasce, minha mãe era chamada toda semana, ai minha mãe nunca tinha passado vergonha com a gente. Passava com meu irmão, começou assim, a se voltar atenção para meu irmao, e a gente ficou mais livre, mas a gente já tinha sido feita essa construção, não tinha mais problema.

J- Vocês tinham em torno de 10 anos? Já tinha personalidade...

ALECRIM -É, já tinha 12 anos e Adriana já tinha uns 9 anos, mais ou menos isso.

J- Qual era o tipo de sociedade da época?

ALECRIM – Era mais ou menos assim, 76-78, por ai, ai não lembro assim muita coisa não, porque a gente era muito criado em casa, mas era aquela historia da discoteca, não sei como eles chamavam, tinha ate o nome... Tertúlia, aquelas coisas.

J- Você é da época da Tertulia? Risos

ALECRIM- Tinha, mas eu nunca participei dessas coisas não. Eu nunca tive, a gente era nos três e não precisava de outras amigas. A gente fazia uma brincadeira com as três e eu lembro que tinha essa historia NE? A gente tinha uns dez anos de idade, então a gente...

J- Não tinha um shopping?

ALECRIM- a gente saia, tipo para um almoço na casa da minha avó. Tinha espaço na minha avó para brincar, tinha quintal arvore...

J- Clubes?

ALECRIM- Ai tinha, clubes, mas ai meu pai demorava a levar a gente para um clube, para uma praia, uma coisa assim né? Quando vinhavisita de São Paulo a gente ia para uma praia,

aquela coisa toda, porque era um passeio caro naquela época, era tudo muito longe, muito caro. A gente fazia mais os passeios no 0800.

J- Uma veiculação de uma imagem positiva sobre a profissão docente pelos adultos da época?

ALECRIM – A valorização do professor. Minha mãe valorizava muito ser professora, minha Irma mais nova também é professora. E meu irmão mesmo sendo, tendo terminado engenharia ele atua também como professor, a noite ele dá aula na faculdade, então isso foi digamos assim passado para gente como uma imagem positiva, então quer queira ou não queira era uma imagem da valorização profissional que minha mãe dava. Aquela riqueza, aquela coisa da comunicação, apesar do meu pai não ser professor, mas ele também respeitava, ele valorizava.

J- Qual a relação dos pais com a tecnologia?

ALECRIM – Minha mãe não gostava de tecnologia. Até ara ela receber um fogão elétrico, ela resistiu muito, não acertava, mas meu pai sempre, tinha poucas condições, mas sempre juntava um dinheirinho, no final do ano ele adquiria uma televisão mais nova um som mais novo, um liquidificador mais novo, sempre uma coisa mais nova. E a gente só tinha aquela coisa do não quebrar, medo de quebrar porque era muito, tudo muito difícil, muito caro e a gente tinha só o cuidado de manter. A gente sempre tinha apesar de não ser uma coisa atual era sempre, sempre tinha uma tecnologia mais atual em casa, não a de última geração, mas sempre tinha algo novo. E a gente sempre tinha essa oportunidade que meu pai trazia, era brinquedo eletrônico, era boneca que andava de bicicleta com pilha, aí as bonecas que cantavam, que falavam com você, que levava pilha, que sempre gostava de dá boneca... eu considero isso tecnologia.

J- Hurum....com certeza

ALECRIM – e se movimentava, boneca que tinha pilha, apesar dela não ser... a gente gostava mais de brincar com outro tipo de boneca, mas a gente recebia essas bonecas, eu tinha muita boneca que falava, é.. aCandy, a Lalá e Tipy, uma que andava com um cachorro e outra que andava numa bicicleta.

J – Eu lembro da de bicicleta.

ALECRIM – Sempre uma boneca que falava, a Amiguinha, aquela coisa, sempre falava, sempre tinha tecnologia.

J – Tem algum objeto ou fotografia que retrate as situações marcante da vida dessa época?

ALECRIM – Tem essa foto que eu guardo até hoje, ainda é preta e branca, que teve um álbum que minha mãe teve que pagar as fotos, porque tem um álbum das três né, e eu lembro né que foi antes d’eu fazer minha cirurgia do olho. Eu tinha seis anos de idade, porque meu aniversário de sete anos eu passei dentro do hospital. E tem essa mais na frente né, que eu lembro essa foto que ainda tenho que é da minha primeira comunhão. Mas assim que eu lembro da infância, outras fotos não. Eu tenho fotos, mas que eu lembro não, porque eu tinha dois anos de idade tenho uma foto, mas assim, que eu lembro como foi aquela foto eu não lembro, não é claro pra mim, só sei que existe a foto.

J – A caracterização das primeiras experiências com a tecnologia, você começou a ter acesso, começou a manipular, na infância.

ALECRIM – Na infância, o som né, o som que recebia fita, fita K7 é... Depois a TV com controle, algumas coisas assim de tecnologia né os brinquedos eletrônicos, assim que eu lembro assim foi mais ou menos isso.

J – Já tinha vídeo game naquela época?

ALECRIM – Meu irmão teve vídeo game, mas eu não, minhas irmãs gostavam, mas eu nunca gostei de vídeo game, então tinha vídeo game na minha casa, mas eu não gostava, eu achava assim é... cansativo, desinteressante.

J – Agora vamos partir para a parte da vida escolar. Algumas lembranças que você tem do início da vida escolar.

ALECRIM – Essa né de troca de colégio que foi muito difícil pra mim, aí depois eu passo para a Escola Técnica onde faço Edificações e quer queira, quer não queira, eu tenho contato com tecnologia, tecnologia dos laboratórios né, corpo de prova, a gente teve algumas aulas lá na engenharia da UFC, específico de material de construção e eu fui estagiar no escritório é de cálculo estrutural, então, com o Gerardo Santos Filho, na época era um grande calculista, era casado com a filha do Irapuã Limam né que eu estudava também com a filha dele na UNIFOR. E naquela época ele já programava os cálculos de grau no computador, tinha um computador específico pra isso, mas eu estagiei com ele desenhando as plantas baixas, eu vinha da escola técnica estagiei desenhando as plantas baixas. E o primeiro contato que eu tomo com a tecnologia é o computador pra, digamos assim, calculo estrutural, mas não que eu fizesse, que eu acompanhasse, que eu soubesse que aquilo acontecia né.

J – Lembranças marcantes da escola, boas ou más recordações.

ALECRIM – Foi a reprovação, foi a única reprovação na minha vida, risos, foi depois, foi na escola técnica, eu fui reprovada, não sei o que foi. Não lembro, fui reprovada em alguma cadeira técnica.

J – E qual foi o motivo dessa reprovação? Foi algum problema, ou tu não conseguiu acompanhar?

ALECRIM – É, fui fazer muitas coisas ao mesmo tempo, acho que eu já tinha isso no meu sangue e era algo que eu não gostava, não sei se era... Ai não tô lembrando agora. Deixa eu ver, eu fui reprovada em física, física 2, então eu fiquei um semestre só fazendo física e atrasei o meu curso todinho, porque eu realmente não tinha feito um ensino fundamental é... e o ensino médio começa na escola técnica e a gente não tem alguns preparos né. E eu senti dificuldade em física.

J – Por que tu quis fazer escola técnica?

ALECRIM – Primeiro que meu pai não podia pagar escola e segundo porque eu já queria fazer vestibular para arquitetura. E a escola técnica ia poder me ajudar em relação a isso. Aí o principal motivo foi dinheiro.

J – Aí tu escolheu esse curso por causa da Arquitetura, mas tu nem fez a arquitetura depois.

ALECRIM – Fiz, mas não passei.

J – Aí tu desistiu.

ALECRIM – Aí como eu passei na UNIFOR, aí fiquei na UNIFOR, depois fiquei fazendo e não passei aí desisti. Aí também não teria sido bom pra mim não, risos.

J – Como era a dinâmica das aulas? Das aulas que você lembra assim.

ALECRIM – A primeira vez que eu tomei contato com laboratório foi na escola técnica, me lembro que tinha aula teórica dentro do laboratório depois tinha as práticas, com material de construção, aí com desenho técnico, com desenho e construção civil, era bem digamos assim, teórico e prático. O teórico também era expositivo, só que a gente tinha oportunidade de ver algumas coisas na prática. Aí eu tomo conhecimento no meu ensino médio todinho com teoria e prática. E isso dá um salto de qualidade muito grande para o passo depois. Lá no ensino fundamental tinha um curso de uma metodologia diferenciada né, educação artística, agente tinha esporte, tinha algumas coisas que a gente complementava. Complementava as aulas né. E eu era sempre engajada nessas coisas.

J – Como era a atuação do docente em relação ao sucesso ou ao fracasso escolar? Como era que os professores da época da tua vida escolar lidavam com isso? De forma geral.

ALECRIM – É assim, na escola técnica o professor de artes, tinha uma parte que era coral, música, eu nunca tive talento, então eu e uma colega minha a gente foi tirada pra fazer tinha um curso de pintura ou corte e costura, porque a gente não dava pro coral. Naquela época sabe como é aluno de colégio ne, fizeram a maior hora porque a gente não tinha talento pra cantar. Ela tinha uma voz tipo aquela da Maria Alcina, bem grave, bem estridente. E eu não tinha realmente, não deu, eu falava pouco, tinha a voz fraca e eu não servia pro coral, também não servia pra esses trabalhos manuais não, coisa de pintura, essas coisas também nunca gostei não. Aí era melhor ficar gastando tempo lá na pintura que no coral. Aí essa avaliação é que a gente não teve a oportunidade de mostrar que podia um pouco menos do que os outros aí a gente foi retirada. Lá no ensino técnico, pelo contrario, eu sempre pude através do curso, me destacar, me produzir, me avançar. O curso ofereceu condição de crescimento pra mim que talvez o ensino fundamental simples e seco não oferecesse.

J -Haham, barrou muitas vezes né.

ALECRIM – É.

J – E como era o envolvimento do professor em relação ao conteúdo?

ALECRIM – No ensino técnico era expositivo ne, expositivo e aquela coisa da matemática, bem é dedução, explicação da formula e exercício de fixação pra casa, E a maioria das disciplinas lá do curso de edificações era com base na matemática né, quadrado de construção, alguma coisa assim, precisava ler um pouco mais, a gente não tinha mitos livros na biblioteca, então era mais assim, ouvir o professor, escrever e reler em casa.

J – Lembranças positivas e negativas deixadas pelos antigos mestres.

ALECRIM – Eu tenho um professor que foi muito importante pra mim, porque eu trabalho hoje em relação a certificados online, Professor Célio Melo, e ele dizia muito que eu tinha muito potencial, então foi graças a ele que eu passei na UNIFOR, por me acreditar, por estudar só, a internet não preparava a gente pra vestibular, então eu estudei um pouco só mesmo, fiz cursinho, então ele dizia que eu devia procurar muito mais, porque eu tinha condições de muito mais. E uma coisa que ele falava muito pra gente que era importante ir para palestra, que era importante certificado, que a gente tivesse certificado de tudo que a gente fizesse. Que procurasse fazer um curso or semestre, uma palestra por semestre, então naquela época certificação era complementação de cursos. Aí depois veio a certificação por publicação, quando a gente passa pro ensino superior, mas naquela época o Célio Melo já incutia isso na gente. Então eu tenho muito certificado de palestras, de cursos, investi em cursos de segurança do trabalho, de curso de contabilidade, de curso de escrita acadêmica,

curso que hoje não valeria mais nada, mas naquela época... Introdução a computação, fiz curso por fora, então eu fiz muito curso por fora e palestras eu assistia pensando na certificação.

J – Acontecimentos que repercutiram positivamente e negativamente na escolarização de hoje.

ALECRIM – É o fato de eu ter feito escola técnica, eu tive acesso a uma educação que, digamos pra mim, foi de qualidade, porque o meu pai não ia poder pagar um colégio particular e um colégio publico de ensino normal né, não teria me dado essa condição. E negativamente eu não ter podido passar na universidade pública, na época né, que aí eu acho que a UNIFOR foi muito importante pra mim, mas eu acho assim, naquela época a UNIFOR era muito, digamos assim, os profissionais com formação na UNIFOR não eram tão valorizados como os profissionais formados na UFC, a formação deixava muito aquém, por que era de baixa qualidade? Não! Realmente eram os alunos que estavam pagando e faziam pressão para não saírem reprovados. E isso repercute negativamente, o professor dá uma queda de qualidade. Porque precisava passar o aluno por causa de nota, então baixa a qualidade. Então, digamos assim, logo que eu terminei minha faculdade tinha um mestrado na área de construção civil, que era mestrado justamente para trabalhar com sala técnica, com contrato, licitação, concorrência, e eu não me senti segura pra fazer, mesmo porque naquela época não tinha mestrado em fortaleza, tinha que fazer no Rio de Janeiro. E eu não me sentia com qualidade de fazer, apesar dos professores acharem que eu tinha condição, mas eu não tinha condição econômica e nem tinha condição psicológica de morar fora de casa ainda. Ai meu Deus, até hoje, risos.

J – O relacionamento com os colegas.

ALECRIM – Risos... Eu tinha mais facilidade com amigos homens, eu tinha poucas amigas mulheres. No Salesiano tinha acabado de ser misto, então tinha muito mais homem do que mulher, então eram duas ou três mulheres na sala e eu sentava bem na freta por questão do meu grau e a maioria era homem, então não tinha como não. Aí depois passei para o Dorotéias, que apesar de ser, no caso lá foi diferente, tinha acabado de ser misto, então tinham poucos homens, mas mesmo assim eu tinha mais amizade com homem do que com mulher, risos. Aí eu passo pra escola técnica, que a maioria é homem, as vezes tinha disciplina que era só eu de mulher na sala, então tinha mais facilidade de me relacionar com os meninos. Depois

eu passo pra engenharia civil que também é homem, depois eu passo pra matemática que também a maioria é homem, então eu sempre tive a facilidade de me relacionar com homens né e eu tenho amigas de infância, uma ou duas, eu tinha sempre uma ou duas que até hoje me acompanham. Eu tenho uma amiga da época da escola técnica que ela ta morando em Portugal, foi ela que constituiu família e ta morando em Portugal, nunca nos afastamos, então é todo dia pelo Skype, whatsapp, pelo facebook, a gente não deixa de se comunicar. E amigos da época da unifor, amigos da época da matemática que hoje são colegas profissionais de trabalho e assim, eu tenho é eu tenho poucos amigos, mas esses amigos são os que eu carrego que dá pra fazer uma construção sólida de amizade.

Entrevista 2

Nome: Manjeriçã

TRAJETÓRIA DE INCLUSÃO DIGITAL (USO PESSOAL E PROFISSIONAL)

(fotografia, música, vídeo, filme)

- ✓ Primeira tecnologia que teve contato

Foi o computador, na época em que fazia estágio nível médio no Banco do Nordeste do Brasil, no início dos anos 90.

- ✓ Percurso do contato com as tecnologias

Posso dizer que o percurso teve início com o uso do computador, no trabalho, posteriormente o celular e os demais dispositivos como tablet, smartfone na vida pessoal. Também durante a faculdade os usos das tecnologias se intensificaram, mais especificamente, quando passei a estagiar no Nucleo de Educação a distância e, posteriormente, quando comecei a estagiar nos projetos de inclusão digital na UFC.

- ✓ Pessoas que influenciaram o uso das tecnologias

Acho que alguns professores no curso de graduação, me fizeram perceber as potencialidades dessas tecnologias.

- ✓ Valor das tecnologias no ambiente familiar

No ambiente familiar cotidianamente utilizamos as tecnologias digitais para a realização de diversas atividades e funções, tais como grupo de família pelo celular/whatsapp/facebook para fortalecer o contato entre todos, principalmente com os familiares que estão em regiões distantes. Pesquisas no Computador/internet/Google para encontrar informações diversas, desde trabalhos escolares até receitas culinárias. Smartphone para pagamento de contas no banco, etc.

- ✓ Como as tecnologias entram na vida escolar

Durante o ensino fundamental e médio não tive contato com as tecnologias digitais, somente no ensino superior tive contato com as tecnologias digitais. No início dos anos 2000, comecei a usar o computador para digitação de trabalhos e a internet como fonte de pesquisa.

- ✓ Como as tecnologias **vai** afetar no convívio social

Em meu convívio social compreendo que as tecnologias afetam de forma positiva, conheço pessoalmente a maioria das pessoas que fazem parte das redes sociais que tenho contato. Outros são pessoas que colaboram de alguma forma com minha profissional.

Percebo que no mundo todo as tecnologias afetaram a forma de viver em sociedade, como consequência das novas formas de comunicação imediata e instantânea.

- ✓ Como as tecnologias entram na vida profissional

Na vida profissional, as tecnologias entraram inicialmente quando trabalhei como caixa em um restaurante, pois utilizava um computador desenvolvido especialmente para a área. Posteriormente, continuei utilizando a internet e o computador em trabalhos voltados para a inclusão digital e educação a distância. Até hoje trabalho diretamente com as tecnologias digitais na universidade que leciono.

✓ O que as tecnologias promovem hoje no contexto socioeconômico e cultural
Muitas questões são possíveis nos dias de hoje e que refletem em todas as dimensões da vida em sociedade, a aproximação de diferentes culturas, o compartilhamento de enormes valores culturais, mudanças nas relações e formas de trabalho. Não é à toa que estamos vivendo num contexto em que as tecnologias digitais fazem parte da base.

✓ Qual a última tecnologia que você teve contato recentemente
Não lembro de nada significativo

FORMAÇÃO ACADÊMICA

✓ Início do interesse pelo trabalho docente
Iniciei quando fui monitora em uma disciplina da graduação.

✓ Local e época do curso de formação (condição, cultura escolar e demanda)
Estudei pedagogia na UNIFOR. É uma universidade particular, em que me permitiu uma boa imersão na cultura universitária, participei de diversas atividades extracurriculares que me ajudaram a formação para o ensino e a pesquisa. Projetos de extensão, Centro acadêmico, Projetos de Pesquisa, Estágio remunerados, monitoria voluntária. Foi uma época importante e decisiva para os rumos da minha vida profissional. Por meio da graduação fiz contato com pessoas que me abriram caminhos para a docência e a pesquisa no uso das tecnologias digitais.

✓ Pessoas importantes que influenciaram a opção pela docência
Posso citar vários, Professores Lincoln, Casemiro, Hermínio, entre outros.

✓ Lembranças e sentimentos rememorados no início da vida acadêmica
São muitas lembranças, sentimentos maravilhosos, que trazem saudade de um tempo alegre e cheio de atividades. As amizades, os professores, a energia do *campus*, os projetos, os desafios vivenciados nas experiências acadêmicas. Lembro do estágio voluntário no Instituto do Rim, trabalhávamos com crianças doentes, foi um aprendizado muito importante sobre o que é a vida, sobre superação. Lembro também do estágio no NEAD, quando aprendi sobre a importância da pedagogia para o ensino a distância, um campo pouco explorado pelos pedagogos na época. Fiz muitas amizades e aprendi muito. Foram tantos momentos que precisaria de muitas horas....

✓ Recursos utilizados para lidar com as emoções

Não sei descrever esses recursos...acho que está diretamente relacionada a nossa personalidade e criação. Sou uma pessoa reservada e procura não demonstrar emoções de forma explícita.

Sempre procurei olhar os problemas, desafios e tudo que ocorre na vida de forma positiva e fazer minhas atividades de forma séria e com dedicação. Para mim a forma como encaramos a vida vai definir como reagimos sobre a nossa emoção e o caminho do meio, o equilíbrio é muito importante.

✓ Lembranças positivas e negativas deixadas pelos antigos mestres
As lembranças positivas foram muitas, professores competentes, dedicados, preocupados com os alunos, me fizeram amar a docência. Ver nessa profissão uma grande importância para a sociedade. Professores que amavam seu trabalho, mas sem perder o profissionalismo. Por outro lado, tive professores incoerentes e indiferentes com sua profissão.

✓ Dinâmica das aulas (característica das disciplinas, da relação professor-aluno-aprendizado, da relação com os colegas)
Não tenho muito a dizer sobre essa questão, pois o modelo de ensino era tradicional. E cada professor trazia sua personalidade para as aulas, alguns mais informais e relaxados, outros mais rígidos. Quanto aos colegas posso dizer que foi muito tranquilo e fiz amizades muito boas.

✓ Atuação do (a) docente com relação ao sucesso ou fracasso escolar na academia
Os professores buscavam ajudar os alunos que tinham dificuldade, com trabalhos não tenho nenhuma memória marcante sobre isso.

✓ Envolvimento do docente com relação a conteúdo, às técnicas de ensino e às “receitas”
Em relação ao domínio de conteúdo havia variação, alguns professores eram muito competente tanto em relação ao conteúdo quanto a forma de dar aula. Outros, a minoria, não demonstravam muita segurança. Lembro de um professor que ministrava a disciplina Gestão escolar, que não era coerente com o conteúdo da disciplina e não tão pouco tinha uma metodologia interessante, sentia que estava perdendo tempo.

✓ Aulas marcantes e decisivas que contribuíram para a profissão docente
As aulas de didática, de política educacional, filosofia da educação, sociologia da educação, educação a distância, foram momentos decisivos, pois tanto me sentia atraída pelos conteúdos quando pelos professores maravilhosos.

✓ Momentos marcantes com colegas
Lembro de momentos que fazíamos trabalhos em grupo, quando fomos apresentar um trabalho de iniciação científica. No grupo de estudos, também passávamos muito tempo juntas fora da aula, estudando, conversando assuntos diversos, era muito proveitoso.

✓ Histórico escolar (rendimento acadêmico)

Meu rendimento escolar foi muito bom, acho que aproveitei muito a vida acadêmica e consequentemente tive sucesso, ganhei um prêmio de honra ao mérito pelo melhor média da área de ciências humanas.

✓ Lembranças do contexto socioeconômico e cultural desse momento
Não me recordo muito desse contexto geral, sei que no âmbito das tecnologias, que era a área de estava me direcionando, havia uma crescente valorização dos usos das tecnologias digitais no campo educacional, quer fosse no ensino a distância ou no inserção na educação básica, apesar das dificuldades financeiras que as escolas públicas se encontravam.

✓ Prestígio social veiculado pela sociedade a Graduação
O ensino superior sempre foi valorizado socialmente, também na época que fiz graduação. No caso da pedagogia, tínhamos uma visão de desprestígio, mas algo que é antigo e que se perpetua nos dias atuais.

✓ Opção feliz ou infeliz pela docência
Opção muito feliz. Não me vejo fazendo outra coisa da vida, se não ensino, pesquisa, extensão, tudo que se relaciona ao mundo acadêmico.

✓ Concepção de tecnologia na graduação
Acho que na graduação não tinha uma concepção muito formada ou fechado sobre tecnologias, na especialização pude aprofundar um pouco a discussão quando fiz Informativa Educativa. Mas tinha interesse por tecnologias no ensino e isso me fazia ter uma visão positiva.

VIDA PROFISSIONAL

✓ Experiência profissional
Como docente iniciei minha vida profissional dando cursos sobre inclusão digital, em projetos e aulas esporádicas em cursos quando solicitada. Posteriormente fui para docência online, no contexto da UAB, exercendo a função de tutora. A experiência mais relevante foi na Faculdade Cearenses, após o mestrado. E posteriormente na UERN como professora efetiva.

✓ Início da docência (idade, época e condição)
Considero que iniciei a docência em 2005, quando tinha 30 anos, ministrava cursos na área de informática educativa para professores no Projeto Centros Rurais de Inclusão Digitais e para toda a comunidade (jovens, adultos, crianças). Foi uma experiência diferenciada que me permitiu crescer como professora. Após o mestrado surgiram as experiências no ensino superior.

✓ Caracterização dos locais trabalhados
Diferentes níveis de ensino, Projeto de CRID, UFC
Ensino superior, Programa UAB, IFCE

Ensino superior, Faculdade Cearenses

Ensino Superior, UERN

- ✓ Lembranças rememoradas do início da vida profissional

As lembranças são de muito trabalho, inclusive nos domingos e feriados, de receio, mas de superação a cada fechamento de atividades, projetos e aula dada. No ensino superior, havia momentos de estudos e maior dedicação ainda, diante do público mais desafiante. Mas sinto-me feliz com os resultados alcançados nas avaliações e reconhecimento de alunos e colegas de trabalho.

- ✓ Formas de pensamento, reação e de comportamento utilizados para solucionar dilemas e crises profissionais

Não consegui lembrar de tanto detalhe em relação a dilemas e crises profissionais. Cada situação vivenciada e cada contexto nos permitia lançar mão de uma solução junto com os coordenadores e responsáveis. Não lembro de nenhum problema mais difícil que fosse necessária alguma intervenção ou solução mais diferenciada. Acho que na docência no ensino superior, o diálogo, as regras das instituições permitem que os problemas sejam solucionados sem muitos problemas.

- ✓ Momentos marcantes no início da docência (primeiras experiências)

As primeiras experiências foram em parcerias com outros colegas e isso facilitou bastante o trabalho e os medos de erros. Já no ensino superior foi marcante a quantidade de turmas que tive que assumir quando iniciei, muito estudo, muita organização. Mas lembro de reconhecer alunos motivados e interessados, outros nem tanto. Mas no geral era muito bom e ainda é entrar na sala de aula e poder contribuir com a formação dos alunos.

- ✓ Valores sociais, políticos e educacionais marcantes da época
- ✓ Lembranças do contexto socioeconômico e cultural marcante da época
- ✓ Prestígio social veiculado pela sociedade
- ✓ A presença de práticas de socialização entre colegas das experiências educativas
- ✓ O significado de professor online

Ser professor online tem a mesma dimensão de ser professor do ensino presencial. É uma função importante socialmente e que precisa ser compreendida dessa forma. Acho que isso ainda não é uma realidade, principalmente com as práticas de tutoria no contexto atual que separa a docência entre diferentes profissionais, professor formador, professor tutor.

- ✓ O significado de professor bem sucedido

Para mim é aquele que contribui na formação do aluno, que tem competência nas diferentes dimensões que forma a profissão docente, conteúdo, metodologia, ética entre, outros.

- ✓ Significado da atuação online

Atuar no espaço virtual requer o conhecimento do contexto que o professor irá atuar, ou seja conhecer esse espaço. Quando um professor vai atuar na educação do campo, as especificidade dessa contexto. No caso do professor online há elementos específicos que influenciarão em sua prática, como tempo, espaço, linguagem digital, por exemplo.

✓ Tipo de procedimento utilizado no início da disciplina para conhecer os alunos
Há diferentes procedimento que podem ser utilizados, principalmente o desenvolvimento de atividades pedagógicas que se fundamentem na interatividade e no diálogo, proporcionadas em interfaces digitais interativas selecionada com esse intuito.

✓ Caracterização do processo das atividades online

As atividades são cruciais para a prática docente online, pois é por meio das atividades, estas vistas como unidades centrais na interação professor-aluno e aluno-aluno que o professor poderá conhecer o desempenho do aluno e seu processo formativo. As atividades devem englobar toda a proposta pedagógica que tem como finalidade a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é importante que as atividades sejam planejadas em desenho didático voltadas para o ensino online que seja adequada a natureza do conteúdo, as interfaces adequadas, a linguagem e disponíveis, o processo avaliativo, a organização do grupo, enfim todas as variáveis que envolvem processo educativo.

✓ Preparação específica para atuar como professor online

A preparação iniciou em minha graduação quando fiz a disciplina educação a distância, posteriormente na formação durante o projeto de inclusão digital CRID, também, fiz curso específico para tutoria online no IFCE.

✓ Caracterização das experiências bem sucedidas (o porque da presença do êxito)

Caracterizar experiências bem sucedidas não é tarefa fácil, pois é um questão subjetiva. Mas considero que as experiências da docência online exitosas que vivenciei foram aquelas em que havia muita interação entre o grupo. Experiência em que os alunos se envolveram nas atividades e formaram uma rede de troca e de compartilhamento de ideias.

✓ O significado do aluno concluir a disciplina ou curso ministrado

É sem dúvida, muito gratificante ver a conclusão de ciclos que levem ao alcance da formação almejada pelos alunos. Saber que você faz parte da formação e que contriuiu de alguma forma.

✓ O trabalho educativo com os alunos também de características diferentes das valorizadas pelo universo escolar

✓ Características do professor online ideal

Não consigo imaginar professor online ideal, consigo ver imaginar um profissional com competências que um professor, independente de sua origem e nível deveria ter, formação na área de atuação, postura ética, abertura para novas aprendizagens, domínio das tecnologias

atuais, formação pedagógica, isso falando de forma resumida, cada uma dessas competências daria para abrir subtópicos com detalhamentos.

- ✓ Justificativas a respeito de situações que provocaram fracasso no desempenho do aluno

Em relação ao fracasso no processo de aprendizagem de uma alunos podemos considerar muitos fatores, desde a proposta pedagógica de um curso ou disciplina, questões de mediação pedagógica, falta de recursos básicos para o ensino a distância, até desmotivação e problemas pessoais. No ensino a distância em que professora as justificativas foram mais voltadas para abundano por questões pessoais, de trabalho, falta de tempo.

- ✓ Relação professor-aluno

A questão sobre a relação professor-aluno é muito importante, pois com o contato por meio das interfaces digitais, se não for bem trabalhado, poderá gerar problemas e falha na comunicação. Por isso, é importante lançar mão de estratégias de aproximação e construção de diálogo entre professor e aluno.

- ✓ Apresentação das regras/contrato didático

Para um processo de ensino e aprendizagem ter uma bom andamento é importante que professores e alunos saibam seu papel desde o início do processo. Dessa forma, desde de o início do semestre é importante apresentar um contrato didático aos alunos para esteja cientes de seus direitos e deveres. Essa prática busquei construir com os alunos desde o início da minha carreira docente, pois não é somente apresentar regras, mas negociar, apontar possibilidades e argumentos para que o grupo se fortaleça e saiba para onde está caminhando.

- ✓ Relação com o conteúdo e estratégia de ensino

A relação entre conteúdo e as estratégias pode facilitar ou dificultar a compreensão e o aprendizado dos alunos, pois é comum observamos alunos dizendo que “o professor sabe o conteúdo mas não tem didática”. Por isso, o professor deve pensar em estratégias pedagógicas que ajudem a problematizar, trazer situações, casos, utilizar recursos didáticos que contribuam com a compreensão dos conteúdos curriculares. No ensino a distância existem inúmeras possiilidades e estratégias que favorecem a aprendizagem dos alunos.

- ✓ Caracterização das praticas avaliativas e natureza das atividades

Na educação online as práticas avaliativas englobam tanto as atividades presenciais e online, prinicipalmente no ensino superior. Avaliar não é uma tarefa fácil, nem no presencial, nem tão pouco no online. Uma das facilidades da avaliação online é que durante o processo educativo online há um registro de todas as ações realizadas pelo aluno, abrangendo acessos aos textos, participações em taferas e atividadaes síncrona e assíncronas.

- ✓ Percepção do próprio trabalho educativo

É um trabalho complexo, que exige dedicação e acompanhamento próximo/interativo com o aluno.

- ✓ Percepção de si, como pessoa e profissional (influências dessas percepções nas práticas pedagógicas; presença das características pessoais nas profissionais)
- Tenho como pressuposto uma prática pedagógica dialógica e interativa, gosto de personalizar o ambiente e trazer características identitárias minhas e dos alunos para o ambiente virtual, assim percebo que o aluno se sente pertencente ao lugar virtual, que faz parte do contexto.
- ✓ Identificação de aspecto negativo em certas práticas educativas
- As práticas que trazem uma massificação e padronização percebo como um aspecto negativo.
- ✓ Caracterização dos “melhores períodos” e “piores períodos” da prática profissional
- Não consigo identificar melhores e piores períodos, consigo identificar somente em cada turma, em cada contexto, problemas que surgem no cotidiano do trabalho educativo, mas que são “normais”. Problemas na compreensão de alguma atividade, erros conceituais que não sanadas no processo de mediação.
- ✓ Acontecimentos que influenciaram na prática pedagógica
- Foram tantas práticas e tantas turmas que não lembro de nenhum acontecimento específico.
- ✓ Utilização de conhecimentos, valores e estratégias adquiridos na vida pessoal para auxiliar a prática pedagógica
- Pessoalmente gosto de me colocar no lugar do aluno e compreender as dificuldades que podem fazer parte de sua vida e que podem atrapalhar o processo educativo.
- ✓ Presença da formação de uma identidade profissional coletiva
- Acho que as capacitações que recebemos no percurso profissional e, também, as dificuldades compartilhadas na profissão, nas reuniões pedagógicas contribuem para a formação da identidade profissional.
- ✓ Mudanças pessoais e profissionais advindas com a docência e o convívio com os colegas
- Compreendo que a experiência docente nos faz melhores profissionais quando conseguimos avaliar nossa própria prática, a cada experiência vivida. Além disso, troca e compartilhamentos de ideias também contribuem para mudanças. Nos humanizamos no contato como o outro.
- ✓ Realização de cursos durante a trajetória profissional
- Realizei muitos cursos em minha trajetória profissional voltados para a docência online, cursos de curta duração em congressos, o curso de pedagogia que iniciou o processo, o mestrado voltado para o ensino online e o doutorado, mais recentemente voltado para a formação docente para as TDIC.
- ✓ Imitação de práticas pedagógicas dos colegas e dos ex-professores
- Sem sombra de dúvida, bons professores inspiram-nos, não diria imitar, que é algo impossível de fazer, mas trago para minha prática a influência de professores que considero exemplo de profissionalismo, ética e competência.
- ✓ Realização de um trabalho pessoal distante de um trabalho padronizado
- Tinha uma experiência na docência online inspirado nos pressupostos do Círculo de Cultura de Paulo Freire, esse foi um trabalho muito especial e distante do ensino massificador e padronizado.
- ✓ Relações com as mudanças e reformas educacionais
- Falar em mudança e reformas na educação é algo muito complicado, pois mudanças levam muito tempo nesse contexto. O que observamos mais especialmente foi o crescente investimento no ensino a distância e no ensino profissionalizante na última década.
- ✓ Atuação docente que provocou marcas na vida dos alunos

Acho que não me sinto preparada para responder essa pergunta. Os alunos nos elogiam, abordam nossa disciplina, recebemos o reconhecimento de um bom trabalho pelos colegas. Mas especificar, acho difícil.

- ✓ Sentimentos aflorados com a narração da sua historia

Muitos sentimentos, lembranças boas, saudade de colegas, professores, dificuldades e desafios. Nossas memórias realmente nos trazem emoções de experiências que foram formadoras de nossa identidade pessoal e profissional, se é que possível dissociarç

Formação específica para EaD

- ✓ início da trabalho docente na EAD

Iniciei em projetos de inclusão digital, após o final da licenciatura em pedagogia em 2005.

- ✓ relação entre ser professor do presencial e ser professor do online

O contexto do trabalho do professor online traz especificidades que o trabalho docente presencial não traz, nesse sentido exige competencias próprias do contexto online, como a competência de usos das TDIC.

- ✓ o que motivou ser professor no ensino online

As experiências no campo pedagógico vivida no estágio no NEAD/UNIFOR vivenciado na graduação.

- ✓ Tipo de perfil de professor desejado pelo curso de formação (desenvolvimento de habilidades, ideais pedagógicos, concepções e posicionamentos)

Um dos cursos vivenciados foi de formação de tutores para EAD no IFCE, em 2007, nesse curso conhecemos concepção de educação online, mediação pedagógica, aluno virtual, a importância da interatividade, da autonomia do aluno, as mídias e hipertexto, entre outros pontos. Além dos conceitos experimentamos o ambiente virtual e suas potencialidades pedagógicas.

- ✓ Acontecimentos que repercutiram positivamente e negativamente na função docente
Não recordo de nenhum acontecimento na função docente.

- ✓ Tipo de aluno no curso de formação

Alunos futuros professores online

- ✓ Mudanças pessoais e profissionais a partir do curso de formação

Ampliou e aprofundou minhas reflexões e competencias sobre docência no ensino a distância, também a compreensão de quem são e as necessidades do aluno virtual.