

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**KARINA BERNARDES DE OLIVEIRA E SILVA**

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE DOCENTE EM UM  
CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL**

**FLORIANÓPOLIS  
2013**

**KARINA BERNARDES DE OLIVEIRA E SILVA**

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE DOCENTE EM UM  
CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria Quartiero.

**FLORIANÓPOLIS  
2013**

**KARINA BERNARDES DE OLIVEIRA E SILVA**

**“DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE  
DOCENTE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL”**

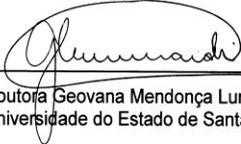
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

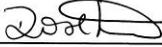
**Banca Examinadora:**

Orientador:   
Doutora Elisa Maria Quartiero  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:   
Doutora Kátia Morosov Alonso  
Universidade Federal de Mato Grosso

Membro: \_\_\_\_\_  
Doutora Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante  
Universidade Aberta de Portugal

Membro:   
Doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:   
Doutora Roseli Zen Cerny  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Florianópolis, 28 de fevereiro de 2013.**

Família,  
vocês são a razão de tudo na minha vida...  
Essa também é de vocês!  
Conquistamos mais um patamar  
na busca incessante de ser  
um ser humano melhor!

Dedico a todos aqueles que sabem algo  
que vale a pena contar  
e contam!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero dedicar esta pesquisa a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que chegássemos aonde chegamos: sim, ainda que eu não os nomeie aqui, vocês estão comigo!

Depois, saber que tenho muitos 'muito obrigada' a dizer e que, neste misto de emoção e sensação de dever cumprido, não me preocupei em tomar o cuidado de estabelecer qualquer tipo de ordem nos agradecimentos.

Enfim, muito obrigada...

mãe! Mesmo sem muito estudo, nunca emitii uma só palavra de descontentamento com minha vida de estudante. Ao contrário: só palavras de incentivo e aconchego e um olhar de orgulho sem igual.

Fael! Meu companheiro de vida e marido. Agradeço por todas as águas que colocou ao lado do computador enquanto eu estudava, por escolher o local da casa onde ficar a partir do local onde eu quisesse estudar, por resolver questões computacionais, por estar comigo sempre!

família! Dag, Diogo, Maninho, Pedro, Bruno, Camila e Isabelle agradeço por fazerem parte da minha história. Nane e pai! Sei que mandam muitas energias boas Daí para nós aqui. Micheli, Alexandre, Poliana, Clara, Felipe e Carol: essa também é de vocês!

família emprestada! Dona Graça, Kátia, Nana, Cris, Teca, Marcos, Seu Oscar, Tiço, Mana e as minhas crianças Wesley, Matheus, William e Felipe... agradeço a acolhida!

Marivone, Sabrina, Grazi e Rose! Pessoas que sempre me incentivaram aos estudos de pós-graduação!

Lu, Flávia e Elaine! Amigas para todas as horas.

Valéria, Vânia, D. Zilma, Sirlei, Kelma, Marilisa, Marilena e Deise! Agradeço as saídas, as perguntas sobre o mestrado e a preocupação com o retorno ao trabalho!

Tati, Kamila, Lu, Nelito, Cláudia, Sérgio, Mari e demais colegas de mestrado! Foi bom dividir as angústias e conquistas com vocês!

Andrey! Quem sempre respondeu minhas solicitações de informações e dados com muita receptividade e bom humor.

aos sujeitos desta pesquisa! Sem a disponibilidade de vocês nada disso seria possível!

professores e funcionários do PPGE! Vocês propiciaram um apoio especial.

professoras Roseli, Kátia, Lúcia e Geovana! Suas contribuições na banca de qualificação enriqueceram esta pesquisa.

Elisa! Por ter me recebido como orientanda, pela forma como conduziu a orientação, pelas palavras agradáveis e compreensivas, por incentivar minha autonomia e acreditar em mim.

CAPES! Pelo vínculo como bolsista da Demanda Social.

Por fim, muito obrigada a todos pelo apoio e pela compreensão com a minha ausência sem demonstrar qualquer desagrado.

Muito obrigada!

## RESUMO

SILVA, Karina Bernardes de Oliveira e. **Docência na educação a distância**: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em espanhol. 2013. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2013.

Nesta pesquisa realizamos uma discussão acerca da docência na modalidade a distância. Investigamos como está constituída a identidade docente no curso de licenciatura em Letras Espanhol oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no contexto do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ao considerar a EaD um amplo campo de investigação científica, adotamos como referencial teórico os conceitos de identidade docente (Martin Lawn), recontextualização (Basil Bernstein) e ciclo de políticas (Stephen Ball). Objetivamos identificar o conceito de docência presente nos textos políticos do sistema UAB e do curso Letras Espanhol – EaD/UFSC; analisar o conceito de docência vigente entre professores, equipe pedagógica e estudantes do curso e as características de identidade docente atribuídas ao docente EaD; assim como relacionar as atribuições e as atividades dos professores e equipe pedagógica com seus conceitos de docência. Metodologicamente a pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa e é baseada no Estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram: questionário – aplicado a todos os sujeitos da pesquisa, no total de 90; e entrevista – realizada com uma amostra de cada segmento dos participantes da pesquisa, no total de 20. Os dados permitem afirmar que o curso de Letras Espanhol EaD/UFSC tem como base o trabalho colaborativo e todas as funções profissionais exercem, em alguma medida, influência no processo de ensino-aprendizagem. A docência no curso está constituída pelos professores da disciplina, tutor a

distância/UFSC e tutor presencial/polo, dentro de uma organização ainda hierárquica das funções.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Docência. Identidade docente. Universidade Aberta do Brasil.

## ABSTRACT

SILVA, Karina Bernardes de Oliveira e. **Teaching in a distance education**: a research about teacher identity in a spanish letters course. 2013. 152p. Dissertation (Master degree in Education – Subject: Education, Communication and Technology) – University of Santa Catarina State, Centre of Human Science and Education, Florianópolis, 2013.

In this research we have made a discussion about teaching in a distance modality. We have searched how is composed the teacher identity of higher education distance modality bachelor's degree in the context of the system by Universidade Aberta do Brasil (UAB), more specifically, in the bachelor's degree course in Spanish Letters offered by Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). When we considered EaD a large field of scientific research, we have adopted as referential theorist the conceptions of teacher identify (Martin Lawn), re-contextualizing (Basil Bernstein) and policies cycle (Stephen Ball). We have intended identify the teaching concept in the policies texts from the UAB system and the Spanish Letters Course EaD (UFSC); analyzing the effective concept among teachers, pedagogical team and the students of the course and the characteristic of teacher identity assign to EaD teacher; as well as to interrelate with the attributions and teacher activities and pedagogical team with their conceptions of teaching. Methodologically the research is guided on a qualitative approach and is based on case study. The instruments of collect data were questionnaire- applied to every person of the research, about 90 people and interview made with a sample of each segment from the research group, about 20 people. The data allow to say that Spanish Letters Course EaD/ UFSC has as ground the groupware work and all the profession functions put into practice, to some degree, influencing in the teaching-learning process. The teaching in course is composed by the professors who are titular of the

subject, distance tutor/UFSC and present tutor/pole, in a still hierarchical organization of functions.

**Keywords:** Distance education. Teaching. Teacher identity. Universidade Aberta do Brasil.

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Funções e atividades dos participantes da pesquisa ...                                 | 46  |
| Quadro 2 – Critérios de seleção e participantes .....   | 48  |
| Quadro 3 – Funções, requisitos e atuações dos profissionais<br>participantes do sistema UAB ..... | 110 |
| Quadro 4 – Atribuições do professor na Resolução 026/2009<br>(redação da Resolução 08/2010) ..... | 114 |
| Quadro 5 – Atribuições do professor no PP do curso de Letras<br>Espanhol EaD/UFSC.....            | 117 |
| Quadro 6 – Atribuições do tutor na Resolução 026/2009 .....                                       | 120 |
| Quadro 7 – Atribuições do tutor no PP do curso.....   | 121 |
| Quadro 8 – Atribuições do DI e do supervisor de AVEA no curso de<br>Letras Espanhol EaD/UFSC..... | 141 |
| Quadro 9 – Motivação para atuação na EaD .....  | 187 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Contexto de criação da UAB .....                                | 80  |
| Figura 2 – Mapa conceitual: Contexto atual da UAB .....                    | 90  |
| Figura 3 – Contextos do processo de formulação de políticas .....          | 94  |
| Figura 4 – Representação gráfica da teoria do dispositivo pedagógico ..... | 98  |
| Figura 5 – Correlação entre a pesquisa e referencial teórico .....         | 101 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1: Quantitativo de respondentes do questionário da pesquisa .....                                     | 52  |
| Tabela 2: Perfil dos Estudantes .....  | 53  |
| Tabela 3: Perfil dos professores e equipe pedagógica .....   | 54  |
| Tabela 4: Critérios para seleção de amostra dos participantes e quantitativo de entrevistas realizadas ..... | 60  |
| Tabela 5: Síntese da participação dos sujeitos de pesquisa .....   | 131 |
| Tabela 6: Grau de docência atribuído aos profissionais do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC.....             | 144 |
| Tabela 7: Constantes da identidade docente.....  | 175 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| ANDIFES  | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| ANPEd    | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                     |
| AVEA     | Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem   |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                     |
| CC       | Coordenador de Curso  |
| CT       | Coordenador de Tutoria  |
| DI       | Designer instrucional   |
| EaD      | Educação a Distância  |
| ES       | Estudante   |
| FNDE     | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                                   |
| GT       | Grupo de Trabalho   |
| IES      | Instituição de Ensino Superior  |
| IFES     | Instituição Federal de Ensino Superior  |
| IPES     | Instituição Pública de Ensino Superior  |
| LDBN     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                  |
| MEC      | Ministério da Educação  |
| Moodle   | Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment                            |
| PNE      | Plano Nacional de Educação  |
| PP       | Projeto Pedagógico  |
| PPGE     | Programas de Pós-graduação em Educação  |
| PR       | Professor   |
| Prolicen | Programa Pró-Licenciatura   |
| SA       | Supervisor de AVEA  |
| SEED     | Secretaria de Educação a Distância  |

|         |  |
|---------|--|
| TIC     | Tecnologia de Informação e Comunicação   |
| TP      | Tutor polo/presencial                    |
| TU      | Tutor UFSC/a distância                   |
| UAB     | Universidade Aberta do Brasil            |
| UDESC   | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFSC    | Universidade Federal de Santa Catarina   |
| UniRede | Universidade Virtual Pública do Brasil   |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>18</b>  |
| <b>CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....   | <b>31</b>  |
| 1.1 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....  | 31         |
| 1.2 O CAMPO DE PESQUISA .....  | 35         |
| 1.3 O CURSO DE LETRAS ESPANHOL EAD/UFSC.....   | 38         |
| 1.4 SUJEITOS DE PESQUISA .....   | 45         |
| 1.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....  | 48         |
| 1.5.1 <i>Questionário</i> .....  | 48         |
| 1.5.2 <i>Entrevista</i> .....  | 57         |
| 1.5.3 <i>Análise documental</i> .....  | 62         |
| <b>CAPÍTULO II – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NO BRASIL: O<br/>PROTAGONISMO DA UAB</b> .....   | <b>66</b>  |
| 2.1 EAD NO BRASIL: DE 1990 AOS ANOS 2000 .....   | 66         |
| 2.2 O SISTEMA BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UNIVERSIDADE ABERTA DO<br>BRASIL .....   | 75         |
| 2.3 APORTE TEÓRICO À ANÁLISE DOCUMENTAL.....   | 92         |
| 2.4 A DOCÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURA OFERECIDOS NO ÂMBITO DA UAB ..  | 103        |
| <b>CAPÍTULO III – O CONCEITO DE DOCÊNCIA NO CURSO DE LETRAS<br/>ESPANHOL EAD/UFSC</b> .....  | <b>129</b> |
| 3.1 DOCÊNCIA NA EAD E NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL EAD/UFSC.....  | 129        |
| <b>CAPÍTULO IV – IDENTIDADE(S) DOCENTE(S): AS CONSTANTES PRESENTES<br/>ENTRE OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL<br/>EAD/UFSC</b> ..... | <b>165</b> |
| 4.1 IDENTIDADE DOCENTE .....   | 165        |
| 4.2 IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NO CURSO DE LETRAS<br>ESPANHOL EAD/UFSC .....   | 173        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>192</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>196</b> |
| <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES .....</b>                          | <b>213</b> |
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA<br/>.....</b> | <b>219</b> |
| <b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>                                 | <b>225</b> |



## INTRODUÇÃO

Apesar de apresentar-se como uma modalidade educacional relativamente recente no Brasil, considerando que o reconhecimento das primeiras experiências de educação a distância (EaD) pelo Ministério da Educação (MEC) se deu a partir da segunda metade da década de 1990 e a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>1</sup> em 2005, a EaD coloca-se como um amplo campo de estudo.

Com relação ao panorama internacional, Moore e Kearsley (2010), pautados em suas experiências nos Estados Unidos, apontam que grande parte das pesquisas sobre a EaD ocupa-se de traçar a eficácia da modalidade a partir da comparação com o ensino realizado em sala de aula presencial. Esses autores sinalizam ainda que renomadas publicações do Canadá, Inglaterra e Austrália constataam que, durante os anos 1990, 85% de artigos relativos a pesquisas sobre educação a distância configuram-se como relatórios descritivos.

No tocante à realidade brasileira, Alonso (2010, p. 9) revela que

No campo da EaD há, [...], claro descompasso entre o que se faz e o que se pensa. Resistências à parte, é possível, por conta do cenário de expansão acelerada de uso de EaD, afirmar que nos encontramos num momento mais ativista que reflexivo, tanto nas instituições de ensino superior que aí atuam quanto pelos profissionais vinculados aos programas e projetos nessa área. Momento delicado na medida em que o “fazejamento”, não acompanhado pela pesquisa e o pensar, implica em ação que desconsidera, [...], elementos e aspectos que

---

1 O sistema UAB foi criado em 2005 pelo Fórum das Estatais pela Educação e oficialmente instituído pelo Decreto 5.800/2006. Está voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância e tem como finalidade a expansão e interiorização da oferta de cursos superiores como forma de democratizar a educação superior no Brasil. A UAB é objeto de análise do Capítulo II.

contribuiriam na melhoria das condições da oferta em EaD, considerando a própria expansão patrocinada por financiamento público.

Isso, combinado à recente institucionalização da modalidade, talvez explique o fato da EaD ainda não ter se consolidado como área de pesquisa acadêmica, segundo a análise de Rodrigues e Mota (2010), e a evidência de que até 2007 sua discussão é considerada incipiente em Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e carente de linhas de pesquisa específicas<sup>2</sup> (MERCADO, LIRA e LIRA, 2009). Com relação às investigações que abordam a educação a distância, de acordo com Mill, Oliveira e Ribeiro (2010, p. 17), “poucos estudos têm dado atenção à questão da coletividade do trabalho no âmbito da EaD”.

Ao elaborar um percurso histórico do grupo de trabalho Educação e Comunicação (GT16) em texto encomendado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Pretto (2007, p. 21) afirma que, apesar do GT16 existir desde 1990, observa-se ainda uma “[...] tímida presença da educação a distância ou educação *on-line* nas pesquisas apresentadas na Anped”. Assim, o autor deixa transparecer que existe pouca produção e visibilidade das produções sobre educação a distância dentro do próprio GT16 e da ANPEd. Em suas considerações finais, o autor acrescenta:

resta-nos levantar algumas questões que, em nossa compreensão, já se constituem como aspectos estruturantes para a educação, e que ainda estão distantes do nosso grupo [do GT16]. Referimo-nos, particularmente, a dois grandes grupos que podem, evidentemente,

---

2 Acreditamos que a possível inexistência de linhas de pesquisa próprias da EaD apontada pelos autores justifica-se pelo fato de que as discussões sobre essa modalidade se dão no contexto da Educação e não em paralelo a esta área. Deste modo, os temas que emergem da EaD incorporam-se a linhas de pesquisa já existentes e que se ocupam da relação entre educação e tecnologia ou formação de professores, para citar alguns exemplos.

incorporar um conjunto relativamente grande de subgrupos temáticos. O primeiro deles diz respeito à educação a distância. [...] No particular da educação a distância, gostaria de dedicar algumas linhas para reflexão no GT. Trata-se da importância que esse tema vem tendo na sociedade em geral e, particularmente no Brasil, em função das políticas públicas em implantação, com destaque para o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a proliferação de cursos oferecidos a distância pelas instituições privadas de educação, com destaque para a grande quantidade de cursos de licenciatura ofertados, o que demanda de nós, educadores, uma reflexão mais profunda tanto em termos políticos como em termos conceituais. (PRETTO, 2007, p. 22).

Esse panorama apresentado pelos autores sobre os estudos que abordam a educação a distância no Brasil é evidenciado por meio de um mapeamento de dados levantados junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em busca realizada no Banco de Teses da CAPES<sup>3</sup> em fevereiro de 2012 sobre o estado da arte no campo da docência em EaD, verificamos a ocorrência de 2.112 pesquisas inscritas na categoria ‘expressão exata’. Deste total, 1.202 títulos estão registrados sob a palavra-chave ‘educação a distancia’, 825 sob ‘ead’ e 85 na forma ‘educação online’. Este banco de dados registra teses e dissertações desde 1987, mas com relação à educação a distância os títulos datam de 1991, com maior representatividade numérica a partir de 1995.

No contexto das duas universidades públicas catarinenses – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) –,

---

<sup>3</sup> Busca realizada por meio do portal <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Esta base de dados não distingue acentuação (‘educação a distância’, ‘educacao a distancia’ e ‘educacao distancia’) e uso de maiúsculas (‘ead’, ‘EaD’ e ‘EAD’).

pesquisas cujos títulos referem-se à educação a distância alcançam um total de 132 estudos<sup>4</sup>. Na UDESC são registrados quatro desses estudos, todos inscritos no âmbito da área da Educação e defendidos nos anos de 2003, 2011 e 2012. A UFSC, por outro lado, registra, entre 1999 e 2012, 128 dessas teses e dissertações, mas grande parte dessas pesquisas é desenvolvida em programas de pós-graduação da área tecnológica: são 107 pesquisas provenientes do Centro Tecnológico, sendo que mais da metade delas (81) estão localizadas no Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. No Centro de Ciências da Educação, há 10 estudos: três no Programa de Pós-graduação em Ciências da Informação e sete no Programa de Pós-graduação em Educação. Os demais estudos encontram-se em Programas de Pós-graduação das áreas de saúde, letras e economia.

Ao considerar os estudos relacionados à EaD consultados nesta pesquisa<sup>5</sup>, podemos afirmar que uma parte representativa desses estudos tem como foco a discussão sobre desenvolvimento de tecnologias, ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA) e Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). No caso das universidades públicas catarinenses, constatamos que as pesquisas sobre educação a distância foram, em sua maioria, desenvolvidas fora da área da Educação.

Mercado, Lira e Lira (2009) contribuem para esse panorama ao realizarem um mapeamento sobre a presença de temas relativos à educação a distância em investigações

---

<sup>4</sup> Levantamento realizado a partir do portal das bibliotecas universitárias da UDESC (bu.desc.br) e UFSC (bu.ufsc.br) em 07 de janeiro de 2013. A busca restringiu-se somente a teses e dissertações e ao termo 'educação a distância'.

<sup>5</sup> Além da CAPES, UFSC e UDESC, os resultados aqui indicados também se referem ao portal Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>) e Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>). Busca realizada em 15/02/2012 com a intenção de expandir as bases de dados (nacionais e internacionais) e portais de teses e dissertações.

desenvolvidas junto a PPGEs no período entre 1998 e 2007. Como resultado, apesar de não apresentarem o quantitativo da ocorrência dos temas pesquisados, os autores destacam que, no montante das 478 pesquisas (407 dissertações e 71 teses) identificadas no estudo, os temas observados se referem à aprendizagem, políticas públicas, objetos de aprendizagem, interface tecnológica, gestão, produção de materiais e docência.

Tendo em vista esse contexto, chama a atenção o pequeno número de pesquisas sobre este último tema. Mercado, Lira e Lira (2009, p. 20) apontam que o material por eles pesquisado “permite uma organização dos 478 estudos numa das seguintes categorias: [...] Docência (Tutoria) na EAD - Tutoria presencial e online. Quem é e o que faz o tutor online. O papel da interação no trabalho da tutoria”. Isto indica que, ao mesmo tempo em que destacam a docência como um dos temas suscitados em produções acadêmicas, os autores destacam também a centralidade da discussão no âmbito da tutoria. Na consulta ao portal da CAPES identificamos 67 investigações sobre a docência na educação a distância, sendo que em muitas delas o cerne da discussão recai sobre o trabalho de tutoria e na (mútua) relação entre atuação docente na modalidade a distância e presencial. Em apenas 19 desses estudos o docente é objeto central da análise.

A busca que empreendemos ao Banco de Teses da CAPES permite alargar o campo de pesquisa delimitado por Mercado, Lira e Lira (2009) e evidenciar um fator interessante: se por um lado os dados apresentados aqui mostram que as pesquisas cujo objetivo é estudar o docente na EaD encontram-se em número reduzido frente aos demais temas relativos à docência na modalidade, por outro, elas estão alocadas em diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Física, Letras, etc.), não sendo, portanto, uma discussão restrita à área da Educação, como se poderia conceber *a priori*.

Paralelamente ao contexto das práticas desenvolvidas na educação a distância, percebemos que a problemática da docência nesta modalidade é também parte integrante de algumas discussões teóricas. Belloni (2009, p. 79) pergunta-se, em texto escrito em 1999, “afinal, quem ensina em EaD?” e na

procura de responder esta questão desenvolve uma discussão em que aponta a criação de um “professor coletivo” nos espaços formativos da EaD. Mill (2006, p. 67), sete anos mais tarde, também se indaga sobre “*quem é o docente na Educação a Distância?*” e busca identificá-lo a partir do conceito de “polidocência”. A estes autores, soma-se Alonso (2010, p. 81) que busca entender “quem toma, afinal, as decisões pedagógicas” nesta modalidade. Entre esses autores, as discussões sobre a docência na educação a distância referem-se, respectivamente, a diferentes perspectivas: o objeto ora pode ser analisado a partir da noção de trabalho colaborativo ora pelo viés trabalhista/fragmentação do trabalho ora pode relacionar-se mais especificamente à tutoria.

Algumas pesquisas identificadas no mapeamento realizado junto a CAPES tratam especificamente destas vertentes. Bezerra (2010)<sup>6</sup>, por exemplo, analisa as formas de interação docente no interior de uma disciplina de um curso de graduação a distância. Sua pesquisa foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco e indica a presença de uma docência compartilhada, ainda que restrita aos tutores a distância e ao professor da disciplina. Essas questões parecem ser confirmadas por Schiller (2011) ao concentrar sua pesquisa na atuação do tutor a partir da percepção dos professores e dos próprios tutores. A dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC e revelou indícios contrastantes entre tutores a distância e tutores polo: os primeiros estão mais próximos da docência e percebem seu caráter coletivo, ao passo que os últimos são percebidos muito em função do caráter administrativo. Já o

---

<sup>6</sup> BEZERRA, Márcia Alves. **Docência em educação a distância:** tecendo uma rede de interações. 2010. 190p. Dissertação (Mestrado em Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010. Disponível em: <[http://www.gente.eti.br/edumatec/attachments/008\\_Marcia%20Alves%20Bezerra.pdf](http://www.gente.eti.br/edumatec/attachments/008_Marcia%20Alves%20Bezerra.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2012.

estudo realizado por Moterle (2008)<sup>7</sup> junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina teve como objetivo investigar a construção da docência na modalidade a distância. No entanto, o foco recaiu sobre a tutoria, pois a análise fundamenta-se em entrevistas com tutores, as quais evidenciam o domínio do conteúdo e da tecnologia, o reconhecimento de uma postura docente apropriada à modalidade e o incentivo à autonomia do aluno entre os tutores.

Outros estudos, no entanto, agregam diferentes possibilidades de abordagem do tema, ampliando assim a gama de enfoques possíveis no universo da docência na EaD, como é o caso, por exemplo, de Sacramento (2006)<sup>8</sup>. A partir do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, a autora objetiva compreender as concepções de docência presentes na prática de professores atuantes em cursos *online* e suas contribuições a outras formas de docência. Sua pesquisa evidencia a docência *online* como espaço multirreferencializado e identifica o *chat* como importante recurso pedagógico para as diferentes modalidades de Educação. O estudo de Novais (2009)<sup>9</sup>, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em

---

<sup>7</sup> MOTERLE, Roseli Rocha. **A construção da docência na educação a distância**: um estudo de caso na Universidade do Oeste de Santa Catarina. 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba/SC, 2008. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=118729](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=118729)>. Acesso em: 15 abr. 2012.

<sup>8</sup> SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira. **Docência Online**: Rupturas e possibilidades para a prática educativa. 2006. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=130597](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=130597)>. Acesso em: 15 abr. 2012.

<sup>9</sup> NOVAIS, Maykon Anderson Pires. **Estudo da Prática Docente no Ensino On-Line da UNIFESP Virtual**. 2009. 71 p. Dissertação (Mestrado em Informática em Saúde) - Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://amaykon.files.wordpress.com/2010/01/estudo-da-pratica->

Informática em Saúde da Universidade Federal de São Paulo, assemelha-se ao de Sacramento (2006) ao relacionar docência na EaD e na modalidade presencial. Novais propõe-se a desvelar as possíveis transformações provocadas pela EaD na atuação docente presencial e os dados, coletados por meio de entrevista a professores, mostram mudanças na relação professor/aluno, ganhos na interatividade e apropriação dos recursos tecnológicos. A perspectiva empreendida por Garcia (2008)<sup>10</sup> apresenta a docência a partir de outro prisma: a dos textos políticos. Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a autora objetiva apreender imagens discursivas construídas a partir dos enunciados oficiais sobre o ensino via EaD. O objeto de análise foram os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância e as categorias elencadas na análise sinalizam que o trabalho do professor EaD não se opõe ao trabalho do tutor, mas sim ao do professor presencial.

O que parece ser um ponto em comum entre as pesquisas (BENETTI, 2008; BEZERRA, 2010; GANGA, 2009; MACHADO, 2009; SPINDOLA, 2010)<sup>11</sup> e o referencial teórico sobre o tema (BELLONI, 2009; GADOTTI, 2002; LAPA e PRETTO, 2010; MILL, 2010; SILVA, 2009; TAVARES, 2001) é a necessidade de recontextualização do trabalho docente frente ao intensivo panorama de mudanças socioeconômicas e culturais vivido neste século, impulsionado, em grande medida, pelo desenvolvimento científico-tecnológico e marcado pela

---

docente-no-ensino-on-line-da-unifesp-virtual.pdf>. Acesso em: Acesso em: 15 abr. 2012.

<sup>10</sup> GARCIA, Patrícia Simone de Almeida. **Sentidos para a docência nos discursos oficiais sobre educação a distância**. 2008. 162p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp151303.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

<sup>11</sup> Os resumos e demais informações sobre estas pesquisas estão disponíveis no Banco de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>). Consultar como: Kelly Cristina Benetti; Márcia Alves Bezerra; Lana Lobo da Silva Ganga; Dinamara Pereira Machado; Márcia Cristina Pereira Spindola.

provisoriamente do conhecimento (ALMEIDA, 2010; MARCELO, 2009).

Essa pesquisa não está focada na análise isolada da figura do professor ou tutor ou outros participantes da docência: não buscamos evidenciar uma ou outra função, mas sim a docência em seu conjunto. Neste sentido, o presente estudo tem sua relevância circunscrita na ampliação das discussões sobre a docência na educação a distância a partir da oferta de subsídios teórico-práticos e dos desdobramentos de seus resultados analisados à luz dos conceitos de 'identidade docente' proposto por Lawn (2001), a formulação conceitual de Bernstein (1996) sobre 'recontextualização' e o conceito de 'ciclo de políticas' desenvolvido por Bowe, Ball e Gold (1992) dentro de seus estudos sobre políticas públicas para a área de Educação.

Cabe ressaltar que a presente dissertação foi motivada e teve como ponto de partida, a atuação da autora como professora de língua espanhola no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da rede pública municipal e estadual. Além disso, a experiência junto à tutoria a distância dos cursos de licenciatura em Letras-Espanhol (edição e reedição<sup>12</sup>), Matemática, Letras-Português e Filosofia, oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina, permitem esboçar aspectos similares assim como nuances diferenciadas, mas não excludentes, tanto entre os cursos citados quanto entre as duas modalidades. Por meio destas experiências foi possível constatar que em algumas práticas adota-se uma docência compartilhada "oficial", conforme preveem os projetos pedagógicos dos cursos, mas no cotidiano o que se presenciou, em muitos dos casos, foi uma delegação de tarefas seguida de cobrança de resultados.

Somada à atuação como tutora, a participação em grupo de pesquisa<sup>13</sup> e por meio deste, o acesso a estudos, discussões

---

<sup>12</sup> O curso de Letras Espanhol oferecido pela UFSC na modalidade EaD está em sua segunda edição. Mais informações no Capítulo I.

<sup>13</sup> A autora faz parte do grupo de pesquisa Mídia-Educação e Comunicação Educacional (Comunic), vinculado ao Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Ciências da Educação da UFSC (LANTEC/CED/UFSC). Este grupo dedica-se ao estudo da relação entre TICs e Educação, tendo como fundamento a mídia-educação.

e leituras na área de EaD permitiram aprofundar a formação inicial da autora, motivando a ampliação dos conhecimentos, sobretudo no que se refere à questões relativas à docência na educação a distância. O aporte teórico do grupo de pesquisa, aliado à prática da tutoria, contribuiu também para a percepção do contexto indicado pelas palavras de Alonso (2010) especificadas no início desta Introdução: os estudos na área da educação a distância não acompanham a demanda de possibilidades de discussões que emanam da rápida difusão da EaD no país. Isso, e a pouca reflexão pedagógica evidenciada pelo baixo número de estudos e pesquisas sobre a EaD desenvolvidas na área da Educação, sugere que a modalidade continua sendo tema de relevância no contexto da Educação brasileira e que, como tal, demanda estudos e reflexões, sobretudo tendo a docência como problemática central.

Assim, o ponto de partida deste estudo – o problema de pesquisa – começa a tomar forma a partir das reflexões emanadas de experiências empíricas com o trabalho desenvolvido como tutora a distância em cursos de licenciatura ofertados pela UFSC por meio do sistema UAB. No decorrer dessas experiências constatamos algumas lacunas entre as determinações legais para a educação a distância e as práticas desenvolvidas. Observamos, por exemplo, que o sistema Universidade Aberta do Brasil, ainda que voltado prioritariamente para a formação de professores (BRASIL, 2006a), não prevê o debate acerca da formação dos professores que formam os estudantes/futuros professores a partir desta modalidade.

Outro aspecto percebido por meio da experiência empírica e que influencia a docência na EaD, refere-se à

---

Assim, temas como Educação a Distância, uso pedagógico das mídias, suas linguagens e a aproximação de crianças e adolescentes a essas tecnologias são foco das pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Entre agosto de 2010 e julho de 2011, o grupo desenvolveu o projeto de pesquisa “Aprender e ensinar com as tecnologias de informação e comunicação: a experiência da UFSC na formação de professores através da modalidade à distância” que objetivou estudar o papel docente na modalidade EaD com base conceito de “professor coletivo”.

institucionalização da modalidade, pois as universidades são chamadas a atender essa nova demanda com o mesmo quadro profissional disponível na educação presencial, o qual é remunerado por meio de bolsas. Isso acarreta uma série de implicações, como por exemplo, a falta de tempo para dedicar-se à modalidade devido a sobrecarga de funções e a não disponibilidade ou interesse para o trabalho em EaD em virtude do “rebaixamento” de seu *status* profissional a partir do vínculo como professor-bolsista.

Além disso, refletir sobre a docência na EaD implica considerar uma atuação docente que aparentemente não acontece de modo individual. O referencial teórico sobre educação a distância indica a presença de um trabalho coletivizado no que se refere à docência, de modo que faz a “docência *online* requerer alguns tipos de conhecimentos que comumente não são *sine qua non* à docência presencial” (MILL, OLIVEIRA e RIBEIRO, 2010, p.14). No entanto, observamos que muitos textos relacionados ao professor na EaD, tratam o tema a partir de uma perspectiva prescritiva sendo muito comuns a presença de expressões e vocábulos como ‘é preciso’, ‘é necessário’, ‘deve’, ‘exige’, etc., além de repetição de construções precedidas do adjetivo ‘novo(a)’ como forma de fazer referência ao contexto de mudanças nas diversas áreas da vida em sociedade, como por exemplo: ‘novas funções’, ‘novo paradigma’, ‘nova lógica’, etc. Gadotti (2002, p.13), lembra que “a maioria [dos estudos] afirma que a profissão docente deve mudar - sobretudo em função da complexidade da nova sociedade - mas não se diz como” e que isso gera um ambiente de desorganização, uma crise de identidade, que atinge não só o professor, como responsável direto pelo processo de ensino-aprendizagem, mas também as instituições, os sistemas de ensino e a sociedade com um todo.

Ao considerar tais aspectos, as especificidades da educação a distância e ainda o contexto mundial de mudanças, surgiu a preocupação em problematizar a docência na EaD, no sentido de refletir sobre a constituição da identidade docente nesta modalidade. Tais inquietações resultaram nesta investigação que discute a docência na EaD e indaga como está

constituída a identidade docente no curso de licenciatura em Letras Espanhol oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no contexto do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A pesquisa foi fundamentada na metodologia de estudo de caso e teve como objetivo analisar a docência na EaD a partir da constituição do conceito de identidade docente presente entre estudantes, professores, tutores, coordenadores, designer instrucional e supervisor de AVEA do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC.

Como forma de organizar e encaminhar as reflexões aqui apresentadas e no intuito de auxiliar a elucidação do problema de pesquisa arrolamos os seguintes objetivos específicos: identificar o conceito de docência presente no contexto de produção de texto do sistema UAB e do curso Letras Espanhol – EaD/UFSC; analisar o conceito de docência vigente entre professores, equipe pedagógica e estudantes, do curso Letras Espanhol – EaD/UFSC; identificar as características de identidade docente atribuídas ao docente EaD; relacionar os dados sobre a formação, as atribuições e as atividades dos professores e equipe pedagógica com seus conceitos de docência. Além disso, perguntas relativas à educação a distância como quem é responsável pela docência, quais as características de um professor EaD, quais as atribuições de professores e equipe pedagógica, entre outras, guiaram o percurso da pesquisa de forma geral.

Assim, a construção textual desta dissertação apresenta, no primeiro capítulo, a escolha metodológica adotada, onde identificamos o contexto de construção da pesquisa, os sujeitos e objeto, o curso participante da pesquisa empírica, assim como apresentamos a sistemática da coleta e análise de dados. No capítulo dois, elaboramos um panorama da educação a distância brasileira a partir dos textos políticos que são gerados, mais especificamente, a partir de 2006 dando ênfase à institucionalização da modalidade por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil, com seu objetivo prioritário na formação de professores. Nos dois capítulos seguintes, a partir de um entrelaçamento entre revisão de literatura e dados da

pesquisa empírica, discutimos a docência (Capítulo III) e a identidade docente (Capítulo IV).

Por fim, nas considerações e encaminhamentos finais, chamamos a atenção para os resultados e tendências que a pesquisa sinaliza: a presença de uma docência coletiva, a existência de uma hierarquia velada e a recontextualização das atribuições e características da identidade docente no contexto do curso. Como forma de encaminhamentos para estudos futuros, sugerimos o alargamento das discussões no que concerne à política educacional para a educação a distância, pesquisas com egressos para identificar se existe alteração da identidade docente nesses professores, realizar estudos com um maior número de cursos a fim de evidenciar como está a questão da docência na EaD no âmbito das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, nos Estados e no país.

## **CAPÍTULO I – Trajetória da pesquisa**

### **1.1 O caminho teórico-metodológico**

Segundo Perrenoud (1997, p.121), a ação de investigar está intimamente relacionada à curiosidade humana, uma vez que se refere à

vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências; trabalho aberto, criativo, de resultado incerto; mistério estimulante, aventura intelectual; invenção ou adaptação de métodos de observação e análise; confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sócio-cognitivos.

O entendimento de pesquisa elaborado por Minayo (2004) parece também considerar esses elementos, mas os relaciona de modo mais direto ao componente social e científico. De acordo com a autora, entende-se pesquisa como

atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2004, p. 16).

Aqui, defendemos as considerações de ambos os autores e ainda aquela apresentada por Gil (2009, p. 17), onde este salienta que “pesquisa é um procedimento racional e sistemático

que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Fundamentados nesses conceitos, e tendo em vista o problema e os objetivos descritos na Introdução, o presente estudo configura-se como uma pesquisa básica de abordagem qualitativa: básica porque está preocupada com a geração de conhecimento, mas não com a aplicação direta dos resultados na prática; e qualitativa porque, ainda que se utilize em alguma medida de referências numéricas, seu objetivo não é promover provas mensuráveis, mas sim esclarecer sobre o universo dos significados que é peculiar a cada situação que se pretenda investigar (DENZIN; LINCOLN, 2006). De acordo com esses autores,

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade. [...]. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23)

Neste sentido, salientam ainda que a pesquisa qualitativa Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Desta forma, a análise dos dados se deu a partir do entrelaçamento das fontes teóricas e empíricas e está fundamentada na análise de conteúdo que representa um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de distribuição do conteúdo das mensagens”. (BARDIN, 2009, p.40). Entre as técnicas da análise de conteúdo, optamos pela análise temática sob a perspectiva interpretativa, pois nos interessa o significado, o conteúdo dos depoimentos e não suas questões linguísticas estruturais. Assim, no processo de análise dos dados cumprimos as fases indicadas por Bardin (2009), da seguinte forma:

- Descrição: delimitamos a unidade de registro (análise documental, questionário e entrevista); convenciamos o tema como unidade de contexto; e agrupamos os dados a partir dos conceitos de docência, identidade docente e recontextualização e ciclo de políticas;

- Inferência: realizamos o tratamento dos dados por meio de dedução lógica pautada nas premissas levantadas pelo referencial teórico;

- Interpretação: analisamos os dados numa perspectiva mais ampla, articulando as observações da pesquisa empírica à fundamentação teórica e indicando aspectos que possam contribuir a discussões futuras.

Como se pode observar, o questionário, a entrevista e a análise documental são as fontes de evidência (métodos de coleta de dados) utilizadas nesta pesquisa. Além desses, realizamos uma pesquisa bibliográfica na forma de revisão de literatura como requisito para a formulação teórica do estudo. Para Yin (2005), o estudo de caso conta com esse diferencial – poder lidar com uma variedade de evidências – e, na opinião de Denzin e Lincoln (2006, p. 19), “o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete a tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”.

Denzin e Lincoln (2006) revelam ainda que a pesquisa de abordagem qualitativa congrega variados tipos de pesquisa, entre elas o estudo de caso – procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa, uma vez que analisamos a constituição da identidade docente a partir da pergunta ‘como’. De acordo

com Yin (2005), uma das razões para a opção pelo estudo de caso é utilização da questão ‘como’ ou ‘porque’ em pesquisas relacionadas a acontecimentos contemporâneos e onde não há a exigência de controle sobre comportamentos.

Além disso, fazemos uso do estudo de caso único (YIN, 2005), pois concentramos a busca da resposta ao problema de pesquisa em um contexto específico: o curso de licenciatura em Letras Espanhol EaD – reedição, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

Estas características justificam a escolha pelo desenvolvimento da pesquisa por meio do estudo de caso que, nas palavras de Yin (2005, p.32), refere-se a uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [, que]
- enfrenta uma situação tecnicamente única [...], e como resultado,
- baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e como outro resultado,
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados.

O ciclo da pesquisa (MINAYO, 2004), ou seja, os processos de trabalho que iniciam na dinâmica de constituição do problema de pesquisa (fase exploratória) e terminam na resposta (análise dos dados - mas não o encerramento das discussões, já que essa resposta suscita novos questionamentos -) estão apresentados ao longo da pesquisa, sendo que neste capítulo descrevemos de modo mais enfático a fase do trabalho de campo.

## 1.2 O campo de pesquisa

As duas universidades públicas catarinenses figuram no cenário da educação a distância a partir de suas participações no consórcio Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede)<sup>14</sup>, criado em 1999. Neste mesmo ano, a UDESC implementa o projeto do curso de Pedagogia a distância. A UFSC, no entanto, iniciava em 1995, as primeiras experiências em EaD através de projetos de extensão e pós-graduação e entre 2004 a 2009, o oferecimento desta modalidade em nível de graduação apresenta-se entre as diretrizes estratégicas do plano de desenvolvimento da instituição<sup>15</sup>. Segundo o projeto do curso de Letras Espanhol na modalidade a distância, “em 2004, a UFSC iniciou um processo de ampliação e institucionalização de suas atividades em Educação a Distância” (UNIVERSIDADE..., 2007, p. 8). Os cursos de licenciatura em Física e Matemática, foram os pioneiros, sendo ofertados pelo Programa Pró-Licenciatura (Prolicen), o qual oferecia “formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino”<sup>16</sup>. Além destes, a UFSC oferece cursos de pós-graduação (especialização) e extensão (aperfeiçoamento). Quanto à gestão da modalidade a distância na UFSC, Cerny (2009, p. 173) revela que

A proposta inicial da administração central (Reitoria) era que a Secretaria de Educação a Distância, ligada ao Gabinete do Reitor, fosse responsável por todos os cursos na modalidade a distância, para produção dos materiais e infraestrutura nos polos e na UFSC. Os diretores e coordenadores de curso dos Centros de Ciências Físicas e

---

<sup>14</sup> Para mais informações sobre a UniRede, consultar <<http://www.aunirede.org.br/portal/>>. Acesso em: 23 out. 2011

<sup>15</sup> Cfe. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2004. Florianópolis, 2004.

<sup>16</sup> Pró-licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 17 jul. 2012.

Matemáticas e do Centro de Ciências da Educação posicionaram-se contra esta proposta, desejando a descentralização do processo.

Ainda de acordo com a autora, acreditava-se que os Centros de formação de professores poderiam gerir, em parceria com demais Centros, seus cursos de graduação a distância como forma de apropriar-se da modalidade e de seus processos, criando assim uma maior possibilidade de continuidade em caso de mudanças institucionais. Deste modo, ainda que em muitas instituições federais de ensino superior (IFES) a EaD aconteça de modo centralizado, em secretarias, centros e/ou departamentos específicos para a modalidade, na UFSC efetivase a adoção de um sistema descentralizado, pelo menos em parte, já que os Centros ficam responsáveis pela gestão do processo pedagógico, mas a gestão dos recursos continua sendo gerida de forma centralizada.

O sistema continuou em funcionamento até 2009 e com a adesão de outros Centros de ensino. De acordo com informações do portal EaD da UFSC, no primeiro semestre daquele ano foram oferecidos oito cursos de licenciatura e cinco de bacharelado em polos localizados em diferentes estados<sup>17</sup>. Entre os cursos de licenciatura, está a primeira edição do curso de Letras Espanhol (2008.1 – 2011.2), o qual conta com a parceria do Centro de Comunicação e Expressão, o Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, Centro Ciências de Educação, entre outras instâncias da instituição. As licenciaturas em Letras Inglês e Letras Português também advêm destas parcerias. Outras, no entanto, resultaram no oferecimento dos cursos de bacharelado em Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas e de licenciatura em Biologia e Filosofia.

Atualmente, os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina oferecidos na modalidade a distância

---

<sup>17</sup> Esses dados fazem parte de uma apresentação em *slides* intitulada 'UAB no Brasil e na UFSC'. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/matematica/uab-no-brasil-e-na-ufsc/>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

estão integrados ao sistema UAB. A proposta do curso de Letras Espanhol/EaD (UNIVERSIDADE..., 2010) está relacionada ao curso em sua versão presencial, que apresenta em seu histórico a participação em diferentes políticas públicas de fomento à Educação: nos anos de 1980 participou do projeto Reintrodução das línguas estrangeiras modernas nas escolas de Santa Catarina, e, na década de 1990, do Projeto Magister-Letras, ambos realizados a partir de parceria entre a Secretaria da Educação do Estado (SED/SC) e o Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC. A partir de edital proposto pelo MEC (Edital 01/2005), referente à seleção de polos e cursos na modalidade a distância, este curso passa a ser ofertado também nesta modalidade por meio de duas seleções: a primeira turma inicia suas atividades no semestre 2008.1 (Letras Espanhol/EaD - edição) e segunda turma em 2011.1 (Letras Espanhol/EaD - reedição<sup>18</sup>).

O curso de Letras Espanhol EaD/UFSC (2011.1 – 2015.1) foi implementado não mais em parceria com o Centro de Ciências da Educação, mas passou a ser inteiramente gerido dentro do próprio Centro de Comunicação e Expressão, do qual faz parte e onde conta com a parceria do Centro na gestão das videoconferências, por exemplo. As formações, a coordenação pedagógica, a produção de materiais, entre outras atividades que antes eram realizadas em parceria com o Centro de Ciências da Educação, agora são realizadas por uma equipe capacitada e formada dentro do próprio curso. Segundo a coordenação do Curso, esta maior autonomia dos Centros de formação de professores é um forma de dar continuidade à descentralização do sistema de educação a distância na UFSC, empreendida no início da sua inserção na instituição. Outra mudança em relação a essa época, é que atualmente a gestão dos recursos financeiros acontece em parte pelas coordenações de curso e em parte pela coordenação da UAB na UFSC<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> A partir deste momento a denominação 'curso de Letras Espanhol EaD/UFSC' fará referência à esta segunda turma, a reedição, campo da pesquisa empírica.

<sup>19</sup> CERNY, Roseli Zen. **Gestão da EaD na UFSC**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <bernardeska@gmail.com> em 17 jan. 2013.

É com base neste histórico e na nossa inserção como tutora que escolhemos o curso de Letras Espanhol/EaD – reedição como campo desta pesquisa. Concordamos com Minayo (2004) quando concebe ‘campo de pesquisa’ como um recorte espacial que representa uma realidade empírica a ser estudada a partir do referencial teórico que fundamenta o objeto de investigação. A autora salienta ainda que o trabalho de campo, além de propiciar a aproximação com o objeto de estudo, possibilita também a construção de conhecimento a partir de uma realidade que emerge do próprio campo, ou seja, a dinâmica das interações presente nas diversas realidades existentes no cotidiano social do campo permitem descobertas variadas. Deste modo, em pesquisa social, ‘campo de pesquisa’ extrapola o conceito de recorte espacial, pois “torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações (...) propiciando a criação de novos conhecimentos”. (MINAYO, 2004, p. 54).

Assim, a partir do curso de licenciatura em Letras Espanhol EaD/UFSC, analisaremos a constituição da identidade docente por meio das formulações que professores, equipe pedagógica e estudantes estabelecem em relação à docência na educação a distância. Cabe destacar que consideramos ‘equipe pedagógica’ como o conjunto das funções de tutor, coordenador de curso, coordenador de tutoria, *designer* instrucional e supervisor de ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

### **1.3 O curso de Letras Espanhol EaD/UFSC<sup>20</sup>**

O Curso iniciou com a oferta de 350 vagas<sup>21</sup>, distribuídas igualmente para cinco polos de apoio presencial situados

---

<sup>20</sup> As informações relativas ao curso de Letras Espanhol/EaD-reedição contidas nesta seção foram extraídas do projeto do curso (Universidade..., 2010), do Guia do Aluno (Universidade..., 2011), do Guia do tutor (Universidade..., 2007) e do ambiente virtual do curso (<https://ead.ufsc.br/espanhol/>), onde a autora tem acesso por haver sido tutora do curso. Esses dados permitem contextualizar a experiência analisada.

nas cidades catarinenses de Itajaí, São Miguel do Oeste, Videira e Treze Tílias e em Foz do Iguaçu, no Paraná. Estes polos foram definidos de acordo com a demanda de inscritos na Plataforma Freire<sup>22</sup>, assim como a demanda oriunda dos polos que ofertaram a primeira edição do curso (Foz do Iguaçu, Treze Tílias e Videira). Em ambos os casos priorizou-se aqueles professores que estavam no exercício da docência sem ter, no entanto, formação específica.

O processo de seleção dos candidatos se deu por meio de vestibular específico organizado pela Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE) da UFSC e de chamadas de inscritos na Plataforma Freire. O curso de Letras Espanhol EaD/UFSC iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011 com 233 estudantes matriculados<sup>23</sup> e tem duração de quatro anos e meio.

---

<sup>21</sup> Segundo a coordenação do curso, “o número de vagas é definido de acordo com a demanda dada pelo município e/ou portal do MEC, devido ao número de inscritos”. DAMIANI, Maria José. **Dados letras espanhol EaD UFSC**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <bernardeska@gmail.com> em 17 jan. 2013.

<sup>22</sup> Portal informatizado (<http://freire.mec.gov.br/index/principal>) onde professores em exercício na rede pública de educação básica cadastram-se para ter acesso a cursos de instituições públicas de ensino superior. Mais informações: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13829:veja-passo-a-passo-como-usar-a-plataforma-freire&catid=211](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13829:veja-passo-a-passo-como-usar-a-plataforma-freire&catid=211)>. Acesso em: 17 mai. 2012.

<sup>23</sup> Dado extraído do SisUAB (plataforma de acompanhamento e gestão da UAB. Disponível em: <<http://sisuab.capes.gov.br>>. Acesso em 20 nov. 2012). Em pesquisa desenvolvida no grupo Comunic, constatamos que altas taxas de evasão são comuns em cursos de licenciatura a distância e que a identificação das causas não chega a ser sistematizada. No curso em questão, a taxa de evadidos é de 66,5% e a coordenação indica que apenas é possível saber a causa da evasão daqueles que se desligam formalmente do curso, pois assinam um documento de desistência onde se especifica o motivo de sua saída. Entre os motivos estão: alto grau exigência do curso, falta de tempo, o objetivo inicial era a ampliação do conhecimento (língua espanhola). Para mais informações sobre evasão em cursos de licenciatura EaD consultar: SANTOS, E.M.; Neto, J. D. O. Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de

A carga horária obrigatória é de 3.392 horas divididas entre 41 disciplinas ao longo de um período de nove semestres/fases (março de 2011 a junho de 2015). Seu desenvolvimento se dá numa dinâmica em que 70% das atividades de ensino-aprendizagem são realizadas a distância, por meio do ambiente virtual de ensino-aprendizagem, em estudo individual e/ou em grupo, e acompanhadas por tutores a distância/UFSC; e 30% presencialmente no polo com atividades pré-estabelecidas pelo curso (aulas presenciais, videoconferências e prova) e pelo programa de cada disciplina (encontros presenciais para realização de atividades diversas), cujo acompanhamento é realizado por tutores presenciais/polo. A avaliação da aprendizagem acontece através de procedimentos diversos e é estabelecida em função de percentuais: 60% da avaliação total é composta por avaliações presenciais e os outros 40% referem-se a atividades a distância. Segundo a proposta pedagógica a avaliação se dá de forma contínua e processual e os critérios de avaliação seguem as normas gerais da instituição e são definidos nos planos de ensino de cada disciplina, de acordo com suas especificidades.

O curso é formado por duas equipes de trabalho: uma localizada nos polos e outra na UFSC. Nos polos, cada um deles é formado por uma equipe composta pelas seguintes funções:

- coordenador de polo: coordenação administrativa e gestão do polo
- auxiliar administrativo: serviços de secretaria
- técnico em informática: suporte técnico
- bibliotecário: coordenação da biblioteca do polo
- tutor presencial (comumente denominado tutor polo): acompanhamento dos estudantes; número variável por polo, pois a seleção é realizada numa proporção de um tutor polo para cada grupo de 25 alunos.

Os quatro primeiros cargos são ocupados por profissionais nomeados pela prefeitura de cada município – sua

contrapartida – e são por ela remunerados. Já o cargo de tutor polo é de responsabilidade da UFSC, sendo selecionado por meio de processo seletivo e contratado para o período de vigência do curso. Além da estrutura de recursos humanos, as prefeituras oferecem também, em termos de estrutura física, espaços equipados com sala de informática, biblioteca, conexão à *internet*, salas de estudo e equipamentos para videoconferências. Cada polo oferece, geralmente, mais de um curso a distância, sejam esses inseridos no contexto da UAB ou não.

Na UFSC, a equipe de trabalho é composta pelas funções de: coordenação de curso, coordenação de tutoria, coordenação de produção de materiais didáticos, secretaria, supervisor de AVEA, *designer* instrucional e *designer* gráfico, além de tutores a distância e professores.

Por meio de um mapeamento prévio elaborado a partir de informações da secretaria do curso<sup>24</sup> e do AVEA, identificamos que o quadro docente é formado por 28 professores, os quais estão lotados nos centros de Comunicação e Expressão, Educação e de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC. Segundo o projeto do curso, estes professores estão distribuídos na organização curricular do curso a partir de dois núcleos:

a) o núcleo de formação básica que abrange as áreas de conhecimento específico (língua, literatura, tradução, pesquisa em letras e produção textual acadêmica), de formação pedagógica geral (organização escolar, didática e psicologia educacional) e de formação pedagógica específica (metodologia, estágio e introdução à EaD); e

b) o núcleo de formação diferenciada que se ocupa das disciplinas de linguística e língua brasileira de sinais (LIBRAS).

Uma primeira análise deste grupo de 28 professores permite caracterizá-los da seguinte maneira:

---

<sup>24</sup> DEMÉTRIO, Ana Paula. **Pesquisa Curso de Letras Espanhol EaD.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <bernardeska@gmail.com> em 22 mai. 2012.

SANTOS, Andrey. **Pesquisa Curso de Letras Espanhol EaD.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <bernardeska@gmail.com> em 24 out. 2012.

- a) a maior parte é graduada na área da Educação (23 licenciados em Letras e um graduado em Pedagogia), possuem mestrado e doutorado em áreas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ou à Educação;
- b) 10 possuem pós-doutorado;
- c) 27 são funcionários efetivos na instituição com carga horária de 40 horas semanais e regime de trabalho com dedicação exclusiva, sendo que a média de atuação na instituição é de 10 anos;
- d) 15 têm outras experiências no ensino superior público e/ou privado;
- e) a maioria atua tanto na graduação como na pós-graduação.

É interessante observar que muitos destes docentes participam de modo mais intenso da modalidade a distância ao ocupar-se de cargos de coordenação e/ou tutoria, além da docência. Nesse último caso, notamos ainda que alguns professores constroem sua experiência na educação a distância a partir da atuação com a mesma disciplina em cursos diferentes ou em mais de uma disciplina no mesmo curso (neste caso mantém-se a fidelidade à sua área de formação/atuação). Outros participaram de cursos de formação voltados para a atuação em EaD: são cursos de formação complementar que se referem ao uso da tecnologia e do ambiente virtual de ensino-aprendizagem (Capacitação para o Ambiente Virtual Moodle<sup>25</sup>, Oficina Moodle) e aspectos pedagógicos da modalidade (Metodologia da Educação a Distância, Planejando e organizando um curso *online*)<sup>26</sup>.

Além do corpo docente, a equipe do curso analisado conta com outros profissionais técnicos, administrativos e pedagógicos localizados na UFSC, cujas funções e especificações são apresentados na sequência:

- a) coordenador e vice-coordenador do curso: professores do curso com carga horária de 20 horas

---

<sup>25</sup> Aplicativo *online* que permite o gerenciamento de cursos. Mais informações: <Moodle.org>.

<sup>26</sup> Dados extraídos dos *Curricula Lattes* dos professores envolvidos no curso.

semanais cada um<sup>27</sup> para atividades de coordenação do curso EaD (BRASIL, 2007c); responsáveis pela organização e gestão administrativo-pedagógica do curso;

- b) secretário do curso e auxiliares de secretaria: profissional técnico-administrativo da instituição responsável pela secretaria acadêmica e acadêmicos da instituição que auxiliam nos serviços de secretaria;
- c) coordenador de tutoria: professor do curso que coordena as atividades dos tutores no curso e responsável pela coordenação pedagógica sobretudo no âmbito da tutoria;
- d) coordenador de produção de materiais: servidor da instituição com experiência em multimídia e que coordena a equipe produção de materiais;
- e) supervisor de ambiente virtual de aprendizagem: licenciado em Letras Espanhol; responsável pela articulação pedagógica das disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem;
- f) *designer* instrucional: licenciado em Letras Espanhol; responsável pela arquitetura pedagógica dos materiais didáticos;
- g) *designers* gráfico: profissionais licenciados em Letras Espanhol e com experiência em multimídia;
- h) tutores a distância/UFSC: quatro tutores por disciplina, selecionados semestralmente<sup>28</sup>; graduados com experiência de no mínimo um ano no magistério do ensino básico ou superior e/ou pós-graduados ou pós-graduandos; participação obrigatória em curso de formação semestral sobre educação a distância;

---

<sup>27</sup> Segundo a coordenação do curso, geralmente a carga horária é de 40hs (30 para coordenador e 10 para vice-coordenador), mas “Nós [coordenação do curso] solicitamos uma distribuição igual das horas 20h coord. e 20h vice, pois nos dedicamos igual nas atividades administrativas e acadêmicas do curso.”. DAMIANI, Maria José. **Dados letras espanhol EaD UFSC**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <bernardeska@gmail.com> em 17 jan. 2013.

<sup>28</sup> A partir da quarta fase são selecionados semestralmente três tutores.

mediadores entre professores, alunos e instituição, responsáveis pelo conteúdo de uma disciplina específica; nas disciplinas são coordenados diretamente pelo professor e no curso pelo coordenador de tutoria.

Os cargos de professor, coordenador de curso, coordenador de tutoria e tutor a distância, assim como o de coordenador de polo (profissional alocado na equipe de trabalho do polo), têm seus perfis de seleção e remuneração estabelecidos pela Resolução CD/FNDE 026/2009 (BRASIL, 2009a). Por outro lado, os cargos de supervisor de AVEA, *designer* instrucional e *designer* gráfico seguem principalmente o critério de formação em Letras Espanhol (ou na impossibilidade deste, formação pedagógica – Letras ou Pedagogia), conhecimento na área do cargo e são remunerados por meio de bolsas concedidas por instituições (fundações) parceiras do curso de Letras Espanhol como um todo. O secretário e o coordenador de produção de materiais são funcionários da UFSC designados para essas funções.

No momento da pesquisa empírica o curso encontrava-se na quarta fase, sendo que a cada fase (período) corresponde a um semestre letivo. Assim, como forma de abranger a totalidade do curso, as análises realizadas no contexto desta pesquisa referem-se ao período de tempo decorrido entre a primeira e a quarta fase (semestres de 2011.1 a 2012.2). O detalhamento dos sujeitos de pesquisa será apresentado na subseção a seguir, mas é importante salientar que, entre outros aspectos, os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo foram aplicados tendo-se como referência o período até quarta fase. Deste modo, os estudantes já tinham cumprido 1068 horas da carga horária total entre disciplinas de língua espanhola, literatura, tradução e produção textual (áreas de conhecimento específico); introdução à EaD (áreas de formação pedagógica específica) e linguística (núcleo de formação diferenciada).

## 1.4 Sujeitos de pesquisa

O panorama explicitado até o momento tem como objetivo oferecer uma perspectiva geral do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, o qual serve de base para a seleção das nove funções participantes da pesquisa. Lüdke e André (2005, p. 22) enfatizam que esta fase de delimitação do estudo, onde se determinam entre outros aspectos os recortes e os participantes da pesquisa, é “crucial para atingir os propósitos do estudo e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada”, uma vez que, em virtude do tempo, não é possível abarcar todos os contornos do tema investigado.

Assim, dada a apresentação das equipes de trabalho no item anterior, a definição dos sujeitos de pesquisa está fundamentada em parâmetros de representatividade pedagógica na modalidade e no curso, principalmente, além da importância desses no estabelecimento da identidade docente<sup>29</sup>. Assim, elencamos as funções participantes da pesquisa conforme segue:

---

<sup>29</sup> Ver Capítulo IV.

Quadro 1 – Funções e atividades dos participantes da pesquisa

| Função                |                                   | Atividade   |
|-----------------------|-----------------------------------|---|
| Estudante (ES)        |                                   | Aprendiz e futuro professor   |
| Professor (PR)        |                                   | Responsável pelo processo pedagógico e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes  |
| Equipe pedagógica     | Coordenador de curso (CC)         | Coordenação pedagógica e administrativa do curso  |
|                       | Coordenador de tutoria (CT)       | Coordenação pedagógica e acompanhamento das atividades de tutoria   |
|                       | <i>Designer</i> instrucional (DI) | Apoio técnico-pedagógico na produção de materiais (impresso e digital)  |
|                       | Supervisor de AVEA (SA)           | Coordenação e acompanhamento do AVEA  |
|                       | Tutor a distância/UFSC (TU)       | Mediador entre os professores, alunos e instituição, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem ao esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, e promover a motivação dos alunos. |
|                       | Tutor presencial/polo (TP)        |   |
| Vice-coordenador (VC) |                                   | Coordenação pedagógica e administrativa do curso  |

Fonte: produção da própria autora.

A adoção da representatividade pedagógica como critério para seleção dos sujeitos de pesquisa justifica, ao mesmo tempo, a ausência das funções de cunho mais técnico e administrativo, como *designer* gráfico, coordenação de produção de materiais e profissionais de secretaria. Desta maneira, as funções professor e estudante não poderiam ser desconsideradas nesta pesquisa, pois representam o núcleo dicotômico do processo de ensino-aprendizagem; o tutor, como muitos autores indicam, tem papel essencial na educação a distância (ALONSO, 2010; GATTI, 2009; LAPA e PRETTO, 2010; LITWIN, 2001), uma vez que participa da docência e acompanha o estudante de modo mais próximo e direto; o coordenador de curso, o vice-coordenador e o coordenador de tutoria influenciam, em maior ou menor grau, o

processo pedagógico por meio do planejamento do curso e ao realizar reuniões de tutores periodicamente; o *design* instrucional, ao ser formado na área do curso, também participa e interfere no planejamento das disciplinas, assim como o supervisor de AVEA.

No que se refere ao cargo de *designer* instrucional (DI), a UAB não estabelece orientações específicas para a função, prevalecendo no contexto nacional, profissionais formados em cursos de extensão e/ou com formação acadêmica variada, muitas vezes divergente da característica do curso no qual atua. No entanto, nos cursos de licenciatura a distância da UFSC fica determinado via coordenação pedagógica e como pode ser constatado no Projeto Pedagógico (PP), que o DI tenha formação na área específica do curso em que atua ou no mínimo formação pedagógica, tendo em vista que a dinâmica de seu trabalho tem caráter pedagógico.

A partir desta identificação preliminar e tendo em vista que o curso estava na quarta fase (semestre 2012.2), delimitamos os critérios de seleção e o quantitativo de sujeitos participantes.

Quadro 2 – Critérios de seleção e participantes

| Função            |                              | Critério de seleção  | Total |
|-------------------|------------------------------|--|-------|
| Estudante         |                              | Todos que frequentaram o Curso em 2012.2                                     | 99    |
| Professor*        |                              | Todos que atuaram nas disciplinas da 1ª à 4ª fase do curso (2011.1 a 2012.2) | 10    |
| Equipe pedagógica | Coordenador de curso         | Todos que atuaram até a 4ª fase do curso                                     | 1     |
|                   | Coordenador de tutoria       |  | 1     |
|                   | <i>Designer</i> instrucional |  | 1     |
|                   | Supervisor de AVEA           |  | 1     |
|                   | Tutor a distância/UF SC      | Todos que atuaram nas disciplinas da 1ª à 4ª fase do curso                   | 39    |
|                   | Tutor presencial/politico    | Todos que atuaram até a 4ª fase do curso                                     | 7     |
|                   | Vice-coordenador             |  | 1     |
| Total             |                              |  | 160   |

Fonte: produção da própria autora.

Nota: \* Aqui não estão contabilizados o coordenador de curso, o coordenador de tutoria e o vice-coordenador que também são professores de disciplinas neste período, mas participaram da pesquisa como coordenadores.

## 1.5 Instrumentos de pesquisa

### 1.5.1 Questionário

O questionário (Apêndice A e B) foi organizado com base nos objetivos específicos da pesquisa e estava formado por dois blocos de perguntas: o primeiro, o contexto pessoal e de

formação, composto por questões objetivas e que possibilitou estabelecer a caracterização dos sujeitos da pesquisa; e o segundo, o contexto profissional, com duas questões objetivas (fechadas) e duas subjetivas (abertas). É este segundo bloco que nos permite identificar as atribuições, o conceito de docência e características da identidade docente atribuídas pelos sujeitos de pesquisa em relação à docência na educação a distância<sup>30</sup>.

Durante a elaboração do questionário, realizamos um teste preliminar para conhecer o contexto de receptividade da pesquisa junto a alguns futuros participantes, enviando um *email* onde explicávamos de modo informal a pesquisa e perguntamos sobre a disponibilidade em participar. O retorno foi muito satisfatório.

O questionário contou com uma versão piloto, que foi aplicada junto a alunos e tutores do curso de Letras Inglês/EaD – UFSC no início de outubro de 2012, com o intuito de aprimorar as questões e averiguar a validade do instrumento. Algumas questões foram reelaboradas a partir desta devolutiva e, por fim, foram utilizados dois modelos de questionário, os quais denominamos ‘questionário estudante’ e ‘questionário professor/equipe pedagógica’. No entanto, ainda que se configurem como modelos diferentes, são registradas poucas alterações entre eles. No instrumento aplicado junto aos estudantes foi suprimida a questão relativa às atribuições docentes, pois compreendemos que essa questão não era pertinente a esse sujeito de pesquisa, mas sim aos professores e equipe pedagógica que atuam na EaD uma vez que a partir desta questão nos interessa identificar a relação entre as atividades realizadas na prática cotidiana e o que está prescrito nos ordenamentos jurídicos que regem a modalidade e o curso.

Além disso, a questão ‘Atuação em EaD’ presente no questionário endereçado ao professor/equipe pedagógica foi alterada para ‘Experiência em EaD’ naquele direcionado aos estudantes. Outra mudança acontece no quadro que acompanha a questão sobre a responsabilidade pela docência no curso: no

---

<sup>30</sup> Nesta subseção são apresentados os dados do primeiro bloco de perguntas do questionário. Os demais dados são apresentados no Capítulo III e IV.

questionário dos estudantes são acrescentados os itens ‘Colega(s) de curso’ e ‘Eu mesmo(a)’, pois conforme Belloni (2009, p. 39) o estudante é “considerado como um ser autônomo, gestor de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de auto-dirigir e auto-regular este processo” e neste sentido o estudante pode concluir que ele também é responsável pela docência na medida em que é responsável por sua aprendizagem. Por fim, como o questionário professor/equipe pedagógica estava voltado a diferentes cargos, no início do instrumento o participante assinalava a função à qual pertencia no momento do seu preenchimento.

Lakatos e Marconi (2003) elencam alguns benefícios do questionário como técnica de coleta de dados e entre os quais está a possibilidade de abarcar simultaneamente um maior número de pessoas assim como uma área geográfica mais ampla, fornecer respostas pontuais e permitir uma uniformidade na análise dos dados coletados.

Os questionários foram acompanhados de um termo de consentimento livre e esclarecido onde era explicada a dinâmica da pesquisa. No que se refere à aplicação desses instrumentos, foram necessários procedimentos diferenciados, dadas as condições de acesso aos sujeitos de pesquisa. Assim, como estudantes e tutores polo estão localizados em cidades distantes e diversas, utilizamos a forma impressa do questionário e o enviamos por meio dos Correios<sup>31</sup> aos polos em número suficiente<sup>32</sup> para o preenchimento. No entanto, antes de enviar os questionários aos polos e previamente autorizadas pela coordenação do curso, fizemos contato via mensagem eletrônica pessoal e ambiente virtual de aprendizagem com os estudantes e tutores presenciais, onde nos apresentamos, explicamos a

---

<sup>31</sup> O envio foi realizado por meio de SEDEX que, segundo o portal dos Correios, é um “serviço de entrega expressa de documentos e mercadorias” e que conta com alguns benefícios como entrega em todos os municípios e rastreamento. Disponível em: < <http://www.correios.com.br/produtosaz/produto.cfm?id=DDF2E0C0-A5D4-C44A-40288F77EBFD5FD0>>. Acesso em 10 Dez. 2012.

<sup>32</sup> Soma de estudantes e tutores presenciais por polo, acrescido de três instrumentos para eventual necessidade.

pesquisa e a aplicação do questionário, solicitamos a participação e a colaboração dos tutores polo para a aplicação e envio dos questionários, ao que obtivemos respostas positivas. Deste modo, nesta etapa da pesquisa contamos com a colaboração dos tutores polo no que se refere à organização de espaços para aplicação dos questionários, principalmente junto aos estudantes, em datas em que estes estivessem no polo para atividade presencial (videoconferência, aula presencial, encontros de estudo, etc.). Em um polo – o de Videira – tivemos um problema com a entrega dos Correios e então, para este polo, enviamos o questionário em versão digital ao *email* da tutora polo, quem os imprimiu e aplicou como nos demais polos.

A equipe de trabalho localizada na UFSC participou do questionário unicamente por meio digital, tendo em vista a aproximação física, o contato mais direto e a inserção da autora na tutoria do curso. Neste caso, procedemos de maneira análoga ao realizado junto aos estudantes e tutores polo, ou seja, envio de *email* e mensagem pelo AVEA para professores e integrantes da equipe pedagógica (com exceção do tutor polo) nos apresentando, explicando a pesquisa e solicitando a participação. Também neste caso contamos com uma recepção positiva da pesquisa e do instrumento, ainda que se fizeram necessários outros contatos virtuais para a devolutiva do questionário preenchido, sobretudo no caso dos professores e coordenadores.

A aplicação dos questionários aconteceu durante os meses de outubro e novembro de 2012 e o quantitativo da participação pode ser observado na tabela que segue:

Tabela 1: Quantitativo de respondentes do questionário da pesquisa

| Função            |                              | Questionários |             |           |
|-------------------|------------------------------|---------------|-------------|-----------|
|                   |                              | Enviados      | Respondidos | Total (%) |
| Estudante         |                              | 99            | 53          | 54%       |
| *Professor        |                              | 10            | 6           | 60%       |
| Equipe pedagógica | Coordenador de curso         | 1             | 1           | 100%      |
|                   | Coordenador de tutoria       | 1             | 1           | 100%      |
|                   | <i>Designer</i> instrucional | 1             | 1           | 100%      |
|                   | Supervisor de AVEA           | 1             | 1           | 100%      |
|                   | Tutor a distância/UFSC       | 39            | 21          | 54%       |
|                   | Tutor presencial/polo        | 7             | 6           | 86%       |
|                   | Vice-coordenador             | 1             | 0           | 0%        |
| Total             |                              | 160           | 90          | 56%       |

Fonte: produção da própria autora

Nota: \*Obtivemos oito questionários respondidos por professores.

No entanto, como dois também atuam na coordenação e responderam como coordenadores, consideramos aqui um total de seis questionários respondidos.

Como mencionado anteriormente, o primeiro bloco do questionário refere-se ao contexto pessoal e de formação do sujeito. Tendo em vista a análise das questões objetivas (fechadas), elaboramos um demonstrativo do perfil dos participantes do questionário<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Para este perfil não foram computadas as questões não preenchidas pelos sujeitos de pesquisa. Em virtude disso, em alguns casos o número estipulado não condiz com o total de participantes neste instrumento de pesquisa.

Tabela 2: Perfil dos Estudantes

| <b>Características</b> |                | <b>Estudantes</b> |
|------------------------|----------------|-------------------|
| Sexo                   | Masculino      | 13                |
|                        | Feminino       | 40                |
| Idade (média em anos)  |                | 33                |
| Formação               | Graduação      | 17                |
|                        | Especialização | 8                 |
|                        | Mestrado       | 2                 |
| Atuação no magistério  |                | 17                |
| Experiência na EaD     |                | 19                |

Fonte: produção da própria autora

Os questionários permitem identificar a maioria dos estudantes do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC é do sexo feminino, ainda que no polo de Foz do Iguaçu a relação entre o número de homens e mulheres pode ser considerada equilibrada: neste polo a análise indicou que dos 18 questionários respondidos, oito revelam tratar-se de estudantes masculinos e dez femininos. A média de idade dos estudantes é de 33 anos e chama a atenção o fato de que alguns deles (32%) já possuem um curso de graduação, seja na área da Educação ou em áreas diversas. Além disso, dez estudantes já participaram de um curso de especialização e/ou mestrado e 35% dos questionários revelam a existência de uma experiência prévia em cursos ofertados na modalidade a distância.

Com relação aos professores e equipe pedagógica, observamos que existe o predomínio de uma equipe com ampla formação e experiência em Educação e, mais precisamente, em educação a distância.

Tabela 3: Perfil dos professores e equipe pedagógica

| Características                       |           | PR              | Equipe pedagógica |         |      |     |      |
|---------------------------------------|-----------|-----------------|-------------------|---------|------|-----|------|
|                                       |           |                 | Coordenador       | DI e SA | TP   | TU  |      |
| Sexo                                  | Masculino | 1               | 0                 | 0       | 0    | 8   |      |
|                                       | Feminino  | 5               | 2                 | 2       | 6    | 12  |      |
| Idade (média em anos)                 |           | 41              | 52                | 33      | 36   | 31  |      |
| Formação                              | Graduação | Letras          | 4                 | 2       | 2    | 5   | 12   |
|                                       |           | Educação        |                   |         |      |     | 2    |
|                                       |           | Outros          | 1                 |         |      |     | 1    |
|                                       | Mestrado  | Letras          | 2                 |         |      |     | 14   |
|                                       |           | Educação        | 1                 | 1       | 1    | 1   | 1    |
|                                       |           | Outros          | 1                 |         | 1    |     |      |
|                                       | Doutorado | Letras          | 4                 | 1       |      |     | 12   |
|                                       |           | Educação        |                   | 1       |      |     |      |
|                                       |           | Outros          | 1                 |         |      |     |      |
|                                       | Pós-doc   | Letras          | 1                 | 1       |      |     |      |
| Atuação no magistério (média em anos) |           | Ed. Infantil    |                   |         |      | 2,3 |      |
|                                       |           | Ens. Fund. I    |                   |         |      | 5,4 | 0,31 |
|                                       |           | Ens. Fund. II   |                   |         | 1    | 8,3 | 0,75 |
|                                       |           | Ens. Médio      |                   |         | 0,3  |     | 0,77 |
|                                       |           | Ensino Superior | 7                 | 17      |      | 2   | 0,3  |
| Atuação na EaD (média em anos)        |           | Professor(a)    | 3                 | 3,5     |      |     |      |
|                                       |           | Tutor(a)        | 0,2               | 1,3     | 2,36 | 2   | 1,7  |
|                                       |           | SA              |                   |         | 0,6  |     |      |
|                                       |           | DI              |                   |         | 2    |     |      |
|                                       |           | Coordenador(a)  |                   | 4       |      |     |      |

Fonte: produção da própria autora

Os dados da Tabela 3 e do primeiro bloco do questionário, de modo geral, nos permite traçar outras

características relativas aos professores e equipe pedagógica, conforme segue:

1. Professores: dos seis professores que responderam o questionário, cinco são do sexo feminino e a faixa etária oscila entre 34 e 48 anos. No que se refere à formação, todos possuem graduação e pós-graduação em nível de doutorado: cinco deles são formados na área de Letras (Língua espanhola, Linguística e Literatura) e um professor possui formação em Planejamento Urbano, mas neste caso com tese defendida sobre educação a distância. Além disso, um dos professores possui pós-doutorado em Linguística Aplicada. Alguns deles atuaram no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), mas a experiência preponderante neste grupo é a atuação no ensino superior: a média de tempo de serviço neste nível de ensino é de aproximadamente sete anos, mas esta média poderia ser maior dado que um dos professores não respondeu a questão sobre sua experiência no magistério. Este grupo demonstrou ter experiência também em cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância e, principalmente, no curso de Letras Espanhol onde registram uma média de três anos de atuação, fato que demonstra uma repetição de professores no curso.
2. Coordenação: na coordenação<sup>34</sup> há uma coordenadora de curso e uma coordenadora de tutoria, as quais têm em média 52 anos de idade e juntas acumulam uma experiência de 34 anos atuando no ensino superior. Ambas possuem doutorado em Linguística Aplicada e a coordenadora de curso possui pós-doutorado na área de Tradução. Na educação a distância, a coordenadora de tutoria atua no curso de Letras Espanhol há sete anos, considerando sua experiência como tutora a distância, professora e coordenadora de tutoria e a coordenadora

---

<sup>34</sup> Não foi possível tecer o perfil do vice-coordenador de curso, pois o mesmo não respondeu o questionário.

- de curso conta com cinco anos de atuação no curso, nas funções de professora e coordenadora.
3. *Designer* instrucional e supervisor de AVEA: são do sexo feminino e, assim como professores e coordenadoras, têm experiência na educação a distância: ambas foram tutoras a distância no curso por três semestres ou mais e estão nas funções atuais há dois anos. Além disso, a DI conta com experiência de tutoria e *designer* nos cursos de Física e Administração, também ofertados pela UFSC na modalidade a distância e a supervisora de AVEA atuou no magistério nos níveis médio e superior. Com relação à formação, são formadas em Letras Espanhol, sendo que a supervisora de AVEA é mestranda em Educação/UFSC e a *designer* instrucional possui especialização em Metodologias aplicadas à EaD e é mestranda em Ciências da Informação/UFSC.
  4. Tutoria: a equipe de tutores apresenta-se com alguns aspectos comuns. Entre os tutores a distância existe certa equivalência entre o número de tutores e tutoras: são oito tutores do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A média etária é de 31,5 anos e grande parte dos tutores (apenas com a exceção de uma tutora) conta com formação em nível de pós-graduação: cinco são formados em curso de especialização, 15 são mestrandos ou mestres e 12 são doutorandos ou doutores. Além disso, 12 tutores revelaram ter experiência no magistério, principalmente no ensino fundamental II e no ensino médio, sendo que três destes também atuaram no ensino superior. Com relação à educação a distância, apenas seis tutores revelaram estar na primeira atuação e os demais têm em média mais de um ano de experiência na tutoria do curso e oito tutores atuaram também em outros cursos de licenciatura a distância da UFSC. Por outro lado, os tutores presenciais são todos do sexo feminino, possuem graduação em letras e formação em nível de especialização, sendo que uma tutora é mestre em Educação. A faixa etária varia entre 28 e 48 anos, todas

têm experiência no magistério da educação básica (média de 2,2 anos no ensino fundamental I; 5,3 no ensino fundamental II; e 8,3 no ensino médio), três atuaram também no ensino superior. Diferentemente dos tutores a distância, as tutoras presenciais estão no curso de Letras Espanhol/EaD – reedição desde o seu início.

Ao final do questionário, junto ao agradecimento, explicamos que a etapa seguinte da pesquisa seria a realização de entrevistas e pedimos que, em caso de disponibilidade para participação nesta nova etapa, o sujeito de pesquisa indicasse seu endereço de *email* para posterior contato e isso foi feito em 36 questionários.

## 1.5.2 Entrevista

Tendo em vista os questionários assinalados a disponibilidade de participação na entrevista, iniciamos esta nova etapa da pesquisa, instrumento que se apresenta como uma das mais importantes técnicas de coleta de dados nos estudos de caso (LUDKE, ANDRÉ, 2005; MINAYO, 2004; YIN, 2005) e uma de suas características é “assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas [...]. A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades [...]” (ZAGO, 2003, p. 297:301). Além dessa vantagem, outras podem ser observadas, conforme apontam Lakatos e Marconi (2003, p.198):

- a) Pode ser utilizada com todos os segmentos da população. [...]
- c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.
- d) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc. [...]

Esses autores também apontam aspectos que podem trazer limitações para este instrumento de pesquisa:

- a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
- b) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
- c) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, [...]
- d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.
- e) Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
- f) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.
- g) Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.198).

Essas desvantagens podem ser minimizadas ou dissipadas com planejamento e a utilização de algumas estratégias desde o momento de preparação da entrevista até a inserção do entrevistador no campo de pesquisa. Assim, procedimentos como a elaboração de um roteiro afinado com os objetivos de pesquisa, ter certo conhecimento do campo de pesquisa e sobre os entrevistados, marcar data e hora de entrevista, garantir o anonimato do entrevistado, sistematizar a apresentação e o registro da entrevista são aspectos que a literatura sobre pesquisa qualitativa (LAKATOS, MARCONI, 2003; LUDKE, ANDRÉ, 2005; MINAYO, 2004; ZAGO, 2003;) aponta como benéficas a uma entrevista bem sucedida.

Entre suas variações, a entrevista semiestruturada ganha destaque por aproximar-se de uma conversação informal, mas não despreziosa. Isso porque o diálogo e a interação são balizados por perguntas estabelecidas *a priori* de acordo com os objetivos da pesquisa e com base no referencial teórico. Esse roteiro prévio, porém, pode não ser aplicado rigidamente à medida que a interação possibilite adaptações que contribuam

para a pesquisa. Esta flexibilidade da entrevista semiestruturada faz com que este instrumento funcione tanto como fonte de dados objetivos (aqueles relativos ao objeto de pesquisa) como subjetivos (impressões, opiniões e conceitos diferenciados), o que traz novos aportes ao aprofundamento da análise. No entanto, Zago (2003, p. 303) alerta que “a flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar”.

Tendo consciência deste aporte teórico, num primeiro momento, elaboramos o roteiro de entrevista (Apêndice C) com foco nas questões do bloco dois do questionário, o qual se relacionava a aspectos de docência na educação a distância, objeto desta pesquisa. Foram estabelecidas perguntas centrais e dessas, outras que suscitavam o desdobramento do assunto e o desenvolvimento da entrevista, oferecendo maior segurança à entrevistadora e confiabilidade ao entrevistado no decorrer da aplicação do instrumento. Concomitante a este processo, elencamos os critérios de seleção para cada sujeito da pesquisa, como segue:

Tabela 4: Critérios para seleção de amostra dos participantes e quantitativo de entrevistas realizadas

| Função            |                              | Critérios                                  | Amos-<br>tra | Real-<br>zadas | Total<br>(%) |
|-------------------|------------------------------|--|--------------|----------------|--------------|
| Estudante         |                              | Representatividade entre os polos          | 5            | 5              | 100%         |
| Professor         |                              | Representatividade entre as fases do Curso | 4            | 4              | 100%         |
| Equipe pedagógica | Coordenador de curso         | Todos                                      | 1            | 0              | 0%           |
|                   | Coordenador de tutoria       |  | 1            | 1              | 100%         |
|                   | <i>Designer</i> instrucional |  | 1            | 1              | 100%         |
|                   | Supervisor de AVEA           |  | 1            | 1              | 100%         |
|                   | Tutor a distância/ UFSC      | Atuação em mais de uma disciplina no Curso | 15           | 5              | 33%          |
|                   | Tutor presencial/ polo       | Representatividade entre os polos          | 5            | 3              | 60%          |
|                   | Vice-coordenador             | Todos                                      | 1            | 0              | 0%           |
| Total             |                              |  | 34           | 20             | 59%          |

Fonte: produção da própria autora.

Ao considerar os critérios estabelecidos, o uso da lógica da amostragem presume que “um número de respondentes (ou objetos) “represente” um grupo maior de respondentes (ou objetos), de forma que também se presume que os dados de um número menor de pessoas representem os dados que podem ser coletados do grupo inteiro.” (YIN, 2005, p.70). Ainda de acordo com o autor, essa lógica é aplicável, entre outros aspectos, quando for inviável o mapeamento do universo como um todo, como é o caso desta pesquisa visto o tempo para desenvolvimento dos estudos em nível de mestrado.

As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2012. Ainda que os sujeitos tivessem expressado disponibilidade em participar da entrevista, alguns ajustes e redefinições se fizeram necessários, em virtude de uma greve geral do funcionalismo público federal<sup>35</sup> e do acúmulo de atividades no final do segundo semestre. A greve não atingiu diretamente o curso de Letras Espanhol EaD, mas dificultou o início das entrevistas. Inicialmente enviamos *email* aos sujeitos de pesquisa informando sobre o início desta etapa e solicitando que estabelecessem local, data e hora de sua conveniência para a realização da entrevista, que poderia ser presencial ou por meio de mídia digital.

Assim como no processo de aplicação do questionário, as entrevistas também eram acompanhadas de um termo de consentimento livre e esclarecido, onde ficava autorizada pelo entrevistado a gravação da conversa escrita, no caso das entrevistas *online*, e da gravação em áudio das entrevistas realizadas de modo presencial. Para Zago (2003), a gravação do material empírico é uma estratégia importante, pois oferece ao entrevistador a possibilidade de uma melhor condução das perguntas, de interlocução com o entrevistado e assim avançar no aprofundamento da discussão.

É interessante informar que as primeiras entrevistas foram realizadas de forma presencial com alguns tutores UFSC, supervisor de AVEA e *designer* instrucional. Para os tutores polo, sugerimos que as entrevistas acontecessem a distância e em datas que tivessem atividade presencial no polo (em horário anterior ou posterior à atividade), pois tínhamos conhecimento que muitos deles são também professores em suas cidades. Assim, iniciamos as entrevistas usando o MSN *Messenger*<sup>36</sup> e, como não foi possível concluí-las em virtude do tempo,

---

<sup>35</sup> Notícias sobre a greve geral podem ser obtidas em <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/servidores-federais-aprovam-greve-para-11-de-junho> e <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/servidores-federais-ameacam-com-greve-geral-56-das-59-universidades-e-36-dos-38-institutos-federais-estao-parados/> (acesso em: 12 Dez. 2012).

<sup>36</sup> Programa que permite a comunicação síncrona por meio da *internet*.

finalizamos em um encontro presencial em que as tutoras vieram a Florianópolis para participar do curso de formação de tutores. Os estudantes foram entrevistados também através do MSN *Messenger* em datas e horários por eles agendados.

Segundo ZAGO (2003, p. 293), “o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção” dada a multiplicidade de fatores (pessoais, profissionais, institucionais, etc.) que podem interferir no desenvolvimento do estudo. Com nossa pesquisa não foi diferente. A participação dos professores e dos coordenadores foi dificultada por sua falta de tempo em virtude dos desdobramentos da greve e da chegada do fim do semestre letivo, sendo necessários vários contatos até a realização da entrevista. Para estudantes e tutores presenciais não foi possível atender numericamente ao critério de representatividade por polo, mas isso não inviabilizou a análise dos dados, pois conforme Minayo (2004, p. 65) “ao adotarmos a entrevista em profundidade, a intenção não é produzir dados quantitativos, e nesse sentido as entrevistas não precisam ser numerosas”. No que se refere à coordenação, foi possível entrevistar apenas a coordenadora de tutoria.

### **1.5.3 Análise documental**

Como investigamos a docência circunscrita num contexto específico, julgamos necessário analisar os textos políticos relativos a este contexto. Em outras palavras, isso significa dizer que, se nosso objeto de pesquisa é a docência no curso de Letras Espanhol oferecido na modalidade a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, entendemos ser importante a análise dos textos políticos relativos a estes contextos como forma de compreender as possíveis implicações desses documentos no que se refere à docência e constituição da identidade docente no curso. Para tanto, delimitamos a análise à educação a distância realizada no sistema Universidade Aberta

do Brasil, principalmente a partir de 2006, como recorte temporal desta pesquisa.

Segundo Lüdke e André (2005, p. 38) a análise de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções), técnicos (planejamentos, relatórios, pareceres) ou pessoais (cartas, diários) constitui uma importante técnica de coleta e análise de dados, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Gil (2009) corrobora a ideia da relevância deste método de coleta de dados para pesquisas baseadas em estudo de caso e assinala como desvantagens para sua utilização o fato de que a organização formal de alguns documentos pode dificultar a identificação de informações pertinentes ao problema de pesquisa proposto e que, mesmo documentos oficiais, podem apresentar imprecisões difíceis de serem percebidas. No entanto, ressalta que mesmo “a despeito dessas limitações, [...] muitos documentos são facilmente acessíveis e contêm informações úteis. À medida que as utiliza, o pesquisador não desperdiça tempo precioso que pode ser utilizado no desempenho de outras tarefas.” (GIL, 2009, p. 80).

Deste modo, realizamos análise dos seguintes documentos que compõem o contexto de produção do texto acerca do sistema Universidade Aberta do Brasil:

- Lei Federal 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 1996a).
- Decreto Federal 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB. (BRASIL, 1998b).
- Decreto Federal 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2005a).
- Edital nº 1, de 19 de dezembro de 2005. Chamada pública para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior

na modalidade de educação a distância para o “Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB”. (BRASIL, 2005b).

- Decreto Federal 5.800, de 8 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. (BRASIL, 2006a).

- Resolução CD/FNDE 026, 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 (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. (BRASIL, 2009a).

- Resolução CD/FNDE 08, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). (BRASIL, 2010b).

- Projeto: Universidade Aberta do Brasil. (FORUM..., 2005).

Além dos textos políticos acima discriminados, analisamos também os seguintes textos políticos do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC:

- Projeto de curso licenciatura em Letras – Espanhol (modalidades a distância). (UNIVERSIDADE..., 2007).

- Proposta de Reedição: curso de Licenciatura em Letras Espanhol (modalidade a distância). (UNIVERSIDADE..., 2010).

## **CAPÍTULO II – Institucionalização da EaD no Brasil: o protagonismo da UAB**

### **2.1 EaD no Brasil: de 1990 aos anos 2000**

Historicamente, o Brasil registra experiências na área de educação a distância desde a década de 1970, mas, oficialmente, o reconhecimento da modalidade se deu nos anos de 1990<sup>37</sup>. A última década do século XX parece ter sido um dos períodos representativos para a institucionalização da modalidade a distância no país, uma vez que começa a ser contemplada pelo Ministério da Educação<sup>38</sup> na legislação e na política educacional brasileira. Dourado (2008, p. 900), ao debruçar-se sobre o estudo da educação a distância no ensino superior, afirma que “a partir da segunda metade da década de 1990, [a EaD] passou a ocupar espaço de referência para as políticas de expansão e, particularmente, para a formação de professores”. Segundo Alonso (1996, p. 56-64),

Desde a década dos anos [19]70 assistimos às tentativas de organização de experiências em EAD, sem que isto

---

<sup>37</sup> Apresentamos aqui uma breve descrição do contexto histórico da EaD no Brasil a partir dos anos de 1990. Esta pesquisa não apresenta uma discussão aprofundada sobre a história nacional e internacional da modalidade, pois consideramos que este histórico está amplamente divulgado por meio de diversos estudos e pesquisas publicados. Moore e Kearsley (2010), por exemplo, dedicam um capítulo de seu livro ao delineamento do contexto histórico. Além desses, a história da educação a distância perpassa as discussões presentes em Alonso (1996, 2010), Belloni (2009), Litwin (2001) e Peters (2003), e está delimitada em teses e dissertações como Cruz (2007), Cerny (2009), Garcia (2008), Mortele (2008) e Schiller (2011) para citar algumas referências consultadas nesta pesquisa.

<sup>38</sup> Em 1990 o MEC lança o Programa ‘Um Salto para o Futuro’ através da TV educativa, o qual visa o aperfeiçoamento de professores. O Ministério destinou recursos orçamentários para o programa e o considerou como um de suas iniciativas mais importantes no que se refere à EaD (ALONSO, 1996).

viesses a se consolidar na criação de um sistema de ensino baseado nesta modalidade [...]. Porém, apesar das ações existirem e [...] serem numerosas, não se percebe o estabelecimento de políticas no campo da EAD. Nestes últimos anos parece existir uma disposição no sentido de mudar, um pouco, este cenário.

O Ministério da Educação elabora, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos em consonância com as deliberações da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, entre outros. Um dos objetivos estipulados pelo documento é diminuir o número de analfabetos assim como aumentar o nível de escolaridade de jovens e adultos que não detenham a escolaridade condizente com sua faixa etária. Para alcançar tais metas, projeta-se “o atendimento dessa clientela em tempo e locais determinados, *especialmente no próprio trabalho*, como também o *atendimento a distância, mediante utilização intensa de novas tecnologias de educação*” (BRASIL, 1993, p. 6, grifo nosso).

Ainda neste período, destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei 9.394/96), a qual promulga em seu artigo 80 que o poder público incentive o “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996a, não paginado). O artigo 87, por sua vez, reafirma os aspectos do Plano Decenal, fortalecendo a noção de que a educação a distância apresentasse como uma política emergencial para a resolução de problemas pontuais, a saber: a compensação do *déficit* de escolaridade da/na população jovem e adulta e de formação profissional para professores em exercício. Esta relação com jovens e adultos subescolarizados e com a formação profissional e/ou docente em serviço mantém-se ao longo dos anos, fazendo-se presente também no Plano Nacional de Educação (PNE) do

decênio 2001-2010 (BRASIL, 2001a). Segundo Giolo (2010, p. 1274),

O equacionamento do ensino obrigatório, no Brasil, não poderia ocorrer sem considerar o elemento docente. Havia um exército de professores sem formação adequada, especialmente os que atuavam em lugares tradicionalmente esquecidos pelas políticas públicas e pelo desenvolvimento econômico. Como atingi-los rápida e massivamente? É em função disso que foram feitos, por parte do Estado, os primeiros movimentos para implantar redes de educação a distância.

A LDBN, considerada o marco referencial da EaD em termos de legislação (CERNY, 2009; FRAGALE FILHO, ROVER e BACHA FILHO, 2003), ofereceu uma primeira imagem para a modalidade, mas não alcançou delimitar seu desenho, uma vez que, de acordo com Fragale Filho, Rover e Bacha Filho (2003, p. 14) “os dispositivos inseridos na LDB são fonte para grandes confusões” e não há no art. 80 a preocupação de conceituar legalmente a modalidade, mas essencialmente indicar seu oferecimento e tratar dos mecanismos de controle. No entanto, mesmo concebendo a modalidade como uma medida paliativa, possibilitou o reconhecimento da educação a distância no país e desencadeou uma série de regulamentações e políticas para a área educacional, assim como o surgimento de programas governamentais de incentivo ao uso pedagógico das TIC, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e o TV Escola<sup>39</sup>, por exemplo.

---

<sup>39</sup> Ambos os programas foram criados pelo MEC e estão inseridos nas políticas educacionais para formação de professores. O PROINFO tem como característica a inclusão digital a partir da distribuição de computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais às escolas. O TV Escola é um canal televisivo com programação composta por documentários educacionais, alguns deles convertidos para DVD e distribuídos pelo DVD Escola. Para maiores informações sobre os programas, consulte <http://portal.mec.gov.br> ou [http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foifeito/educacao\\_basica.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/educacao_basica.php).

No entanto, cabe ressaltar que estas políticas educacionais vão ao encontro de resoluções estabelecidas por órgãos internacionais, muitos deles vinculados diretamente à área econômica. Um exemplo da influência de organismos internacionais na Educação é o Plano Decenal de Educação para Todos, mencionado no início desta subseção. Outro exemplo é o Relatório Delors – Educação: um tesouro a descobrir, documento elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação necessária para o século XXI e um dos referenciais para a atual configuração da Educação brasileira. Nele entende-se que a educação a distância no âmbito do ensino superior “pode ampliar as possibilidades oferecidas, *a um custo relativamente baixo*” (DELORS, 1998, p. 144, grifo nosso) e no que se refere à formação de professores “pode ser *fonte de economia* e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial”. (DELORS, 1998, p. 160).

Com relação à formação inicial, e principalmente continuada, observamos que uma das consequências dessas políticas é a sobrecarga sobre aqueles que necessitam formação, pois são chamados a aliar esta ao seu fluxo de trabalho cotidiano. Não estamos assim nos colocando contra a formação em serviço. Ao contrário: apenas não consideramos que deva ser justificada pela via da economia ou que represente uma imposição ao trabalhador e/ou docente. Segundo Vasconcellos (2011, p. 169), a influência dos organismos internacionais ainda precisa ser melhor analisada pelos sociólogos da Educação, pois

as orientações que estas difundem nos vários países são vistas como medidas de coordenação e racionalidade nos sistemas educativos. A maioria dos países tenta incorporar as novas políticas elaboradas nos encontros europeus, a fim de recompor a organização do ensino [...]. É difícil não perceber a forte influência de uma parte dos organismos internacionais (OCDE, Banco mundial, UNESCO etc.), particularmente no

sistema de avaliação de performance (PISA, por exemplo).

A LDBN, no artigo 87, corrobora com esta condição ao instituir que as diretrizes e metas contidas no PNE são estabelecidas em conformidade com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Foi no âmbito desta Declaração que se instituiu o Plano Decenal de 2003, o qual, segundo Menezes e Santos (2002, não paginado), caracteriza-se como “a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação”.

Em 1998, é sancionado o Decreto 2.494 (BRASIL, 1998b) com o intuito de regulamentar o art. 80 da LDBN, tornando-se o primeiro texto específico da legislação sobre EaD no Brasil. Nele a modalidade é conceituada a partir de suas peculiaridades de ensino-aprendizagem e pelo uso das tecnologias, além de pormenorizar deliberações relativas ao credenciamento, matrícula e certificação, por exemplo. Nas palavras de Cerny (2009, p. 42), é a partir deste Decreto que “a EaD deixa de ter um caráter apenas supletivo, emergencial, presente nas legislações anteriores e adquire reconhecimento a partir de suas próprias especificidades e como instância regular de educação”. Este Decreto – aliado à Portaria 301/98, mencionada na sequência –, tem importância destacada no cenário da educação a distância, pois efetiva a inserção da EaD no sistema educacional brasileiro, uma vez que “apesar de sua menção na LDB, a alternativa permanecia apenas enunciada. [...] carecia de normas que permitissem sua utilização” (LOBO NETO, 2003).

Além disso, adota-se neste decreto a nomenclatura ‘educação a distância’ ao invés de ‘ensino a distância’, termo presente no *caput* do art. 80. Essa alteração representa mais do que uma simples escolha de palavras. Dourado (2008) revela que a expressão ‘educação a distância’ é polissêmica e concorda com Fétizon e Minto (2007, p. 94)<sup>40</sup> no sentido de que

---

<sup>40</sup> FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura; MINTO, César Augusto. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade e Sociedade**: Educação: prioridade

Há uma diferença clara entre *educação* e *ensino*. O conceito de *educação* é mais abrangente do que o do *ensino*: a *educação* é um processo social (...) [e] o conceito de *ensino* diz respeito à forma sistematizada – que se constitui num conjunto organizado, envolvendo a seleção de conteúdos e métodos – de trabalho pedagógico (...). *Ensino* não se confunde com *educação*, pois o primeiro é apenas um dos meios essenciais para se chegar à segunda.

As autoras esclarecem que, ainda que no cotidiano popular os termos ‘ensino’ e ‘educação’ sejam concebidos como sinônimos, “em se tratando de textos oficiais, de dispositivos legais e da adoção de políticas públicas, constitui-se numa impropriedade a confusão entre *educação* e *ensino*”<sup>41</sup>. Com isso, torna-se evidente a compreensão de ‘educação’ como área do conhecimento e, como tal, responsável por determinações que abrangem tanto o ‘ensino’ (foco no processo de ensinar; professor) quanto a ‘aprendizagem’ (foco no processo de aprender; aluno). Ao trazer estas considerações para a EaD, interpretar este ‘E’ como ‘ensino’ significa concentrar a atenção apenas neste polo, ao invés de considerá-la no contexto da educação como um todo, isto é, na convergência de ensino e aprendizagem. Em outras palavras: entender o ‘E’ de EaD como ‘educação’ representa considerar a modalidade sob as mesmas determinações das demais modalidades.

A concepção de educação a distância como modalidade emergencial e paralela à educação presencial perdurou durante alguns anos – e até hoje, em algumas instâncias –, em parte devido à própria legislação inicial, ainda pouco clara e/ou consistente. O § 1º e § 4º do art. 80 da LDBN, por exemplo, estabelecem que a educação a distância seja “organizada com abertura e regime especiais” e que goze de “tratamento

---

nacional?, Distrito Federal, Ano XVI, n. 39, p.93-105, fev. 2007. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-84675890.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

<sup>41</sup> Ibid., p. 93.

diferenciado” (BRASIL, 1996a, não paginado), mas, ao não oferecer maiores orientações, dá margem a diversas interpretações. Então, é neste sentido que o Decreto 2.494/1998 (BRASIL, 1998b) demarca sua relevância no panorama da legislação relativa à EaD: ele apresenta a educação a distância com um *corpus* próprio e não generalizado como nas legislações anteriores.

Além do Decreto 2.494, ainda em 1998, publica-se a Portaria 301/1998 (BRASIL, 1998a) que determina as normas para o credenciamento de instituições interessadas em oferecer cursos de graduação a distância, bem como estipula os itens a serem contemplados nos projetos e as etapas do processo de credenciamento. Parece fato que a partir de então há um aumento vertiginoso na oferta de cursos superiores a distância e que a maior parte dessa oferta dá-se no setor privado (CERNY, 2009; DOURADO, 2008; GATTI, 2009; GIOLO, 2010), o que pode ser observado também pelos dados oficiais do Censo da Educação Superior de 2008, 2009 e 2010 que mostram a prevalência da oferta de vagas, ingresso e matrículas na esfera privada<sup>42</sup>. Além disso, a Portaria 301 aponta a possibilidade de instituições públicas de ensino superior (IPES) unirem-se em parcerias para oferta conjunta de cursos. Várias experiências concretizaram-se a partir de consórcios, entre elas a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), criada em 1999 com a participação da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado de Santa Catarina<sup>43</sup>. Anos mais tarde o

---

<sup>42</sup> Uma análise comparativa dos dados do Censo da Educação Superior foi realizada no artigo “UAB: democratização do ensino superior público ou reprodução das diferenças?”, de nossa autoria, e mostrou que: em 2008, 85,02% das vagas oferecidas para o ensino superior a distância relacionavam-se ao setor privado; em 2009 e 2010, as matrículas nesta esfera administrativa alcançaram os índices de 79,74% e 80,48%, respectivamente.

<sup>43</sup> De acordo com Gatti (2009), consórcios como o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), o Projeto Veredas-MG e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) também estabelecem parcerias representativas no cenário da EaD no ensino superior.

estabelecimento de parcerias continua sendo incentivado pela política educacional para EaD, como no Decreto 5.622/2005, por exemplo.

A expansão do ensino superior por meio da EaD motivou, gradativamente, a adoção de uma visão mais integralizada das modalidades presencial e a distância, de modo que em 2001 começam a ser gestadas políticas convergentes pelo Ministério da Educação. A Portaria 2.253/2001, por exemplo, autoriza as instituições federais de ensino superior (IFES) a introduzirem em seus cursos presenciais “a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial” (BRASIL, 2001b, não paginado). A Portaria 4.059/2004 (BRASIL, 2004a), entretanto, revoga a Portaria 2.253/2001, especifica o significado de ‘semipresencial’ no contexto da educação em presença, assim como esclarece sobre o limite do percentual a ser adotado e estabelece outras diretrizes, como avaliação e tutoria, por exemplo.

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

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

Com relação a esse estreitamento entre as modalidades presencial e a distância, o texto dos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância publicado pelo MEC em 2003 projeta que “em algum tempo, não mais usaremos essa distinção tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância” (BRASIL, 2003, não paginado). Neste mesmo sentido, autores que se dedicam ao estudo da educação a distância em contexto mundial

(ARETIO, 2001; MOORE e KEARSLEY, 2010) concordam com projeção realizada por Belloni, em publicação do final da década de 1990, ao analisar que

a tendência provável das transformações no ensino superior em geral, com relação à integração das TICs e de formas em mais abertas de aprendizagem, aponta para a implementação de sistemas mistos, presenciais e a distância [...]. As experiências de EaD desenvolvidas em universidades convencionais têm mostrado que os sistemas “integrados” [presencial e Ead] podem ser bastante eficientes e apresentam mais vantagens do que os sistemas “especializados” [apenas Ead], uma vez que ocorrem efeitos de “sinergia” extremamente benéficos, tanto para a modalidade presencial (beneficiada pelo aporte de novos métodos e materiais) quanto para a modalidade a distância, que pode ganhar flexibilidade possibilitada pelo *feedback* mais imediato de seus cursos. (BELLONI, 2009<sup>44</sup>, p. 95).

A consolidação desta tendência é incentivada pelo MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>45</sup> no início da segunda década do século XXI a partir do Edital 015/2010/CAPES/DED, que abre chamada pública para propostas de projetos que fomentem o uso de tecnologias de comunicação e informação nos cursos presenciais de graduação. O Edital foi direcionado às instituições públicas de ensino superior (IES) participantes do sistema UAB e teve “por objeto incentivar a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância” (BRASIL, 2010a, p. 1)<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> Esta é a primeira reimpressão da 5ª edição da obra de 1999.

<sup>45</sup> A CAPES, por meio de sua Diretoria de Educação a Distância (DED), representa o órgão responsável pelo sistema UAB.

<sup>46</sup> A Universidade Federal de Santa Catarina foi contemplada por este edital e o curso de Letras Espanhol foi um dos participantes da proposta.

## 2.2 O sistema brasileiro de educação a distância: Universidade Aberta do Brasil

Como se pode observar, a educação a distância adquire contornos específicos no decorrer dos anos 2000 no âmbito das políticas públicas para a Educação. No período entre 2003 e 2010, foram estabelecidas várias ações com vistas à confirmação da EaD como importante componente para o ensino superior, sobretudo na esfera pública. Entre estas ações está a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil.

Em 2005 é publicado o Decreto 5.622 (BRASIL, 2005a), que, ao regulamentar o art. 80 da LDBN, revoga o Decreto 2.494/1998 e cujo conteúdo visa elucidar alguns questionamentos sobre metodologia, gestão e avaliação na modalidade a distância, aspectos pouco delineados até o momento, assim como legisla sobre o credenciamento de instituições. A partir deste decreto, a educação a distância é caracterizada como

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

Na sequência deste art. 1º, fica determinado o modelo nacional de educação a distância, fundamentado no seguinte princípio:

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

I - *avaliações* de estudantes;

II - *estágios obrigatórios*, quando previstos na legislação pertinente;

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

IV - *atividades relacionadas a laboratórios de ensino*, quando for o caso<sup>47</sup>.

Alguns dispositivos do Decreto 5.622/2005 adquirem maior detalhamento a partir do Decreto 5.773/2006, que trata especificamente das normas de regulação, supervisão e avaliação de instituições federais e seus cursos superiores de graduação. Em 2007, o Decreto 6.303 altera esses dois decretos. As mudanças mais significativas referem-se às deliberações do Decreto 5.622/2005, pois o credenciamento de instituições fica agora condicionado, entre outros aspectos: a) existência de condições físicas e administrativas nos polos a fim de propiciar as atividades presenciais, sendo essas condições avaliadas *in loco* sob responsabilidade do MEC; b) as instituições têm o prazo de até 12 meses para dar início do curso depois de autorizado, sob pena de cancelamento da autorização; e c) os cursos de instituições estaduais com polos fora do Estado tramitam na esfera federal (BRASIL, 2007d).

Ainda em 2007, é publicada uma nova versão dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância. Esse texto retoma e altera o texto da primeira edição “pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas” (BRASIL, 2007a, p. 3). Esses documentos não têm valor normativo, mas aparecem no Decreto 5.622/2005 como fundamentais para o credenciamento e a autorização de instituições e cursos. Da mesma forma, a Portaria Normativa 2/2007 (BRASIL, 2007b) condiciona o credenciamento aos Referenciais de Qualidade e à comprovação da estrutura nos polos presenciais conforme redação do Decreto 6.303/2007. Assim, documentos Referenciais passam a orientar a organização e o planejamento da EaD nas instituições, pois são formalizados pelo MEC a partir de discussões políticas e apontam oito indicadores de qualidade relativos às especificidades da modalidade, entre os quais

---

<sup>47</sup> Ibid., não paginado.

destacamos, para o contexto desta pesquisa, o indicador cinco: equipe multidisciplinar.

No entanto, julgamos relevante a realização uma pausa nessa organização cronológica e o retorno ao ano de 2006, quando se estabelece um marco no que se refere à constituição do sistema de educação a distância a ser adotado no Brasil: o Decreto 5.800/2006, que institui oficialmente o sistema Universidade Aberta do Brasil.

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, 2006a, não paginado, grifo nosso).

Preliminarmente, tinha-se como objetivo a criação da ‘Fundação de fomento à Universidade Aberta do Brasil’, a qual previa como última missão, consolidar as bases da UAB<sup>48</sup>. Para atingir esta meta, a Fundação, juntamente com o MEC e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), além de incentivar e articular a presença do sistema UAB em todo o território brasileiro tinha o objetivo de “contribuir com financiamento, ou outras formas de fomento”. (FÓRUM..., 2005, p. 8).

No entanto, em 2004 foi criado o Fórum das Estatais pela Educação, configurado como um espaço de discussão do qual participaram representantes do MEC, sociedade civil, empresários, trabalhadores e organismos internacionais, em prol de potencializar políticas públicas para a Educação<sup>49</sup> (BRASIL, 2004). Entre suas ações, cabe destacar a participação na constituição da Universidade Aberta do Brasil, “sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância”. (UAB, 2011, não paginado).

O fortalecimento da UAB é um dos eixos estratégicos do Fórum e sua realização faz parte da política de expansão do ensino superior público, conforme diretrizes e metas do PNE 2001-2010 (Brasil, 2001a). Neste cenário, cabe ao MEC o estabelecimento das regras e condições (legislações, implantação, acompanhamento, supervisão e avaliação) para a efetivação dos cursos do sistema UAB (Brasil, 2006a), ao passo que a ANDIFES atua como representante das universidades públicas e as empresas estatais ficam responsáveis pelo financiamento (FÓRUM..., 2005).

---

<sup>48</sup> As primeiras missões eram respectivamente: criar programa de bolsas de pesquisa e organizar consórcios públicos envolvendo as esferas federal, estadual e municipal e as universidades públicas.

<sup>49</sup> Para mais informações sobre o Fórum das Estatais, consultar <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php> e <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

De acordo com documentos e discursos presentes no portal oficial da UAB na internet<sup>50</sup>, o sistema é conceituado por meio da parceria entre União, Estados e Municípios (ao que o projeto inicial nomeia “consórcio público”), constituído por universidades públicas e visa ofertar cursos superiores àquelas pessoas que têm algum tipo de dificuldade de acesso à universidade, com prioridade aos servidores públicos mencionados nos objetivos do Decreto 5.800/2006. No estabelecimento das parcerias, no entanto, o projeto da UAB (Fórum, 2005, p. 8) recomenda que sejam incorporadas as “experiências exitosas já realizadas ou em curso: Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro - CEDERJ, Projeto VEREDAS, Programa de Formação de Professores conjunta da UFMT e UNEMAT, etc.”, por exemplo, a partir das suas organizações acadêmicas gerais e de infraestrutura. Neste sentido, o projeto da UAB (FÓRUM..., 2005) propõe que:

- às Universidades Públicas cabe oferecer corpo docente qualificado (formulação de projetos pedagógicos e recursos didáticos), expedir diplomas e certificados, oferecer tutoria a distância;

- ao Estado compete propiciar as ações necessárias ao estabelecimento de parcerias;

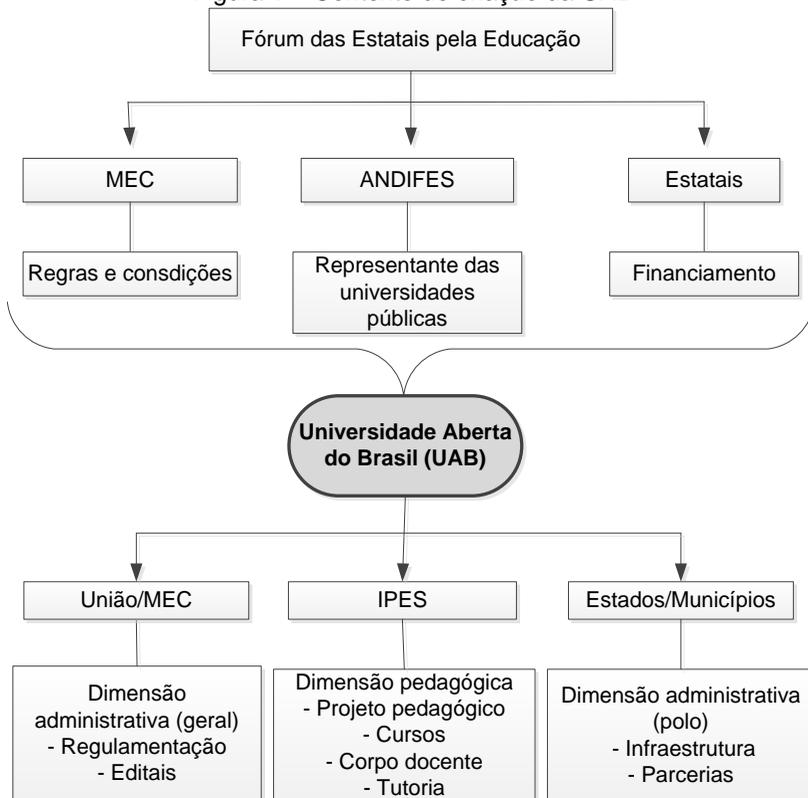
- o Município fica responsável por oferecer a infraestrutura do polo, incluindo: espaço físico adequado e laboratórios presenciais.

A Figura 1 resume a estrutura organizacional inicial da UAB.

---

<sup>50</sup> Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 15 abr. 2011.

Figura 1 – Contexto de criação da UAB



Fonte: adaptado de Brasil (2004) e Fórum (2005).

No tocante aos cursos, começaram a ser efetivamente oferecidos no contexto da UAB a partir de 2006, em atendimento a um projeto-piloto para o curso de Administração. A participação neste primeiro curso no âmbito da UAB acontece por adesão voluntária das universidades e, apesar da projeção inicial que restringia a oferta a sete Estados, todos estiveram representados. Segundo Cruz (2007, p. 75) “a escolha do curso não foi aleatória”: atendeu ao interesse do seu principal financiador, o Banco do Brasil. A autora salienta ainda que o modelo adotado neste projeto-piloto “acabou gerando questões

polêmicas como a da contrapartida de cota-empresarial de vagas, exigida para a implementação do Projeto Piloto pelo [...] Banco do Brasil” (CRUZ, 2007, p. 16). Isso porque foram ofertadas 500 vagas para cada instituição, as quais eram dirigidas prioritariamente aos funcionários do Banco e a servidores públicos. Em Santa Catarina houve a participação da UFSC com polos em 10 cidades do Estado. No caso da UFSC, o Projeto Pedagógico do curso de Administração determinava que “do total de 55 vagas do pólo de ensino de Florianópolis destinadas aos Servidores Públicos, 45 (quarenta e cinco) serão destinadas aos Servidores Públicos da UFSC”. (UNIVERSIDADE..., 2006, p. 16).

Em dezembro de 2005, em meio aos processos para inicialização do curso de Administração, é oficializada a primeira chamada pública (Edital 01/2005) destinada a Estados e Municípios interessados em cadastrar polos presenciais e instituições federais de educação superior com sua demanda de cursos. O Edital teve como objetivo “fomentar o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”, [...] preferencialmente para a área de *formação* inicial e continuada *de professores* da educação básica” (BRASIL, 2005b, p. 39, grifo nosso). É a partir daí que cursos de licenciatura começam a ter maior destaque no contexto da UAB. Na sua estrutura, o Edital: a) especifica algumas terminologias, entre elas, o entendimento de curso superior, educação a distância, polo presencial, UAB e tutor a distância e presencial; b) na Parte A estão descritas as regras para o cadastramento dos polos, como a descrição da estrutura física e pessoal, o demonstrativo de sustentabilidade financeira e a lista com a demanda de cursos; c) na Parte B encontram-se as orientações para as instituições federais como a descrição do curso, dos recursos humanos e financeiros disponíveis; e por fim, d) as diretrizes gerais e os *templates* para propostas. O resultado final deste edital é fruto de avaliação *in loco* realizada nos polos entre dezembro de 2006 e março de 2007 e foi registrada a

participação de 291 polos divididos em 26 Estados, cujos cursos estavam com início programado até 2008<sup>51</sup>.

Um segundo processo público de seleção de polos e cursos foi publicado em 2006: o Edital 01/2006<sup>52</sup> (BRASIL, 2006c). Nele estão contidas praticamente as mesmas orientações da chamada pública de 2005, com a ressalva de que somente poderão apresentar propostas prefeituras e instituições não contempladas no Edital 01/2005. Outra característica deste edital é que alarga a possibilidade de participação a instituições superiores: no edital de 2005 eram permitidas apenas proposta de universidades federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e no Edital 01/2006, além desses, também é permitida a participação de universidades estaduais e municipais. De acordo com Miranda (2008, p. 172), “em 21.01.2008, o Diário Oficial da União divulgou o Resultado Parcial do Processo Seletivo, que selecionou 271 municípios para a implantação de Pólos de Apoio Presencial”. Isto indica que o levantamento final publicado em 20 de maio de 2008 ultrapassou os números do Edital 01/2005 e, com isso, marca a ampliação do sistema UAB.

Segundo Mota, Secretário de Educação a Distância do MEC, “a Universidade Aberta não seria mais uma instituição superior no país, e sim um novo conceito”<sup>53</sup>. O sistema UAB representaria o “funcionamento de uma universidade nacional com amplos campos de atuação” (FÓRUM..., 2005, p.8), ou seja,

---

<sup>51</sup> Dados do *Edital de 30 de outubro de 2006 - resultado final de processo seletivo* publicado no Diário Oficial da União em 02 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11&Itemid=24](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=24)>. Acesso em: 13 de abr 2012.

<sup>52</sup> O Edital 01/06 e a publicação do seu resultado final estão disponíveis no portal da UAB/CAPES ([http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11&Itemid=24](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=24). Acesso em: 13 de abr. 2012)

<sup>53</sup> Conforme definição elaborada em 18 de abril de 2005 por Ronaldo Mota, então Secretário de Educação a Distância/MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=Article&id=2561:&catid=210&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=Article&id=2561:&catid=210&Itemid=86)>. Acesso em: 21 de maio de 2012.

diferentemente do que acontece em âmbito mundial, onde cada universidade aberta representa uma instituição e segue normas próprias, nas instituições públicas de educação superior do país a educação a distância segue um padrão único: o modelo proposto pela Universidade Aberta do Brasil, sistema que congrega várias universidades públicas federais e estaduais sob uma mesma regulamentação.

Moore e Kearsley (2010, p. 55), tendo em vista o panorama mundial da educação a distância, chamam a atenção para o fato de que “é necessário ter clareza quanto ao uso do termo *aberto*”. Esses autores explicam que a expressão “universidade aberta” utilizada no contexto dos países europeus relaciona-se ao tipo de Educação realizada nos Estados Unidos, isto é, menos elitista, não tão restrita. Daí a estreita relação entre ‘universidade aberta’ e ‘educação a distância’: a introdução da EaD na Europa foi um ato político, uma forma de facilitar o ingresso no ensino superior de trabalhadores que tinham perdido o período considerado adequado para cursar a universidade. Por fim, os autores revelam que ainda assim “existem programas de educação a distância que não são “abertos”, do mesmo modo que há programas de educação face a face que são”. (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 3).

Ao considerar esta discussão com relação à denominação ‘aberto/a’, parece relevante esclarecer que em comum com as universidades abertas internacionais, a UAB tem a característica de ser

aberta na entrada, sem a rigidez dos processos seletivos tradicionais ou outras formas de discriminação, democratizando o acesso da população; aberta no processo<sup>[54]</sup>, oferecendo opções e atividades relevantes mais flexíveis [...]; aberta na saída, permitindo aos estudantes concluírem [...] seus estudos com maior flexibilidade, em

---

<sup>54</sup> Essas características são reiteradas por Ronaldo Mota, mas com o seguinte detalhamento: “aberta no processo, oferecendo opções e atividades que incorporem tecnologias de informação e comunicação”. Idem referência da nota anterior.

atendimento às suas necessidades.  
(FÓRUM, 2005, p. 9).

No entanto, estas não são as únicas peculiaridades compartilhadas. O sistema brasileiro também apresenta outros atributos de universidade aberta, a saber: sua base é a educação a distância e a utilização das TICs, a aprendizagem assume caráter personalizado e o sistema segue uma organização própria (FÓRUM..., 2005). Com relação à estrutura organizacional, parece consenso (BELLONI, 2009; MOORE e KEARSLEY, 2010; PETERS, 2003) que as universidades abertas podem ser identificadas de acordo com o tipo de educação a distância que oferecem.

Tendo consciência das variadas nomenclaturas utilizadas por estes autores, utilizaremos as conceituações na sequência de autores apresentada acima. Assim, a denominação “instituições especializadas”, “instituições de finalidade única” ou “*single mode*” refere-se a uma grande variedade de instituições que se dedicam exclusivamente à educação totalmente a distância, isto é, onde inexistente qualquer momento presencial, tendo como exemplo as universidades abertas da Inglaterra (*United Kingdom Open University* - OKOU), Espanha (*Universidad Nacional de Educación a Distancia* - UNED), Alemanha (*Fern Universität*), Portugal (Universidade Aberta de Portugal) e África do Sul (*University of South Africa* - UNISA). Por outro lado, as “instituições integradas ou mistas”, “instituições de finalidade dupla” ou “*dual mode*” são aquelas que incorporam a educação a distância ao seu modelo presencial convencional, como é o caso da *Pennsylvania State University* (Estados Unidos) e *University of Queensland* (Austrália). Moore e Kearsley (2010) sinalizam a existência de “universidades e consórcios virtuais” ou também denominadas “*mixed mode*” (PETERS, 2003), como é o caso da *National Technological University*. Este tipo de organização não foi denominada por Belloni (2009), mas foi considerada por ela como uma “terceira categoria de instituições de EaD [que] agrupa vários tipos de associações, consórcios e colaborações entre diferentes instituições”. (BELLONI, 2009, p. 97).

Dentre estas categorias, a Universidade Aberta do Brasil enquadra-se no segundo tipo de estrutura organizacional – instituições de finalidade dupla –, pois as instituições que dela fazem parte integraram à educação presencial os cursos superiores na modalidade a distância. Nas palavras de Alonso (2010, não paginado),

a implementação da EaD no ensino superior brasileiro é indicativa de situação particular quando nas instituições, tradicionalmente presenciais, são instaurados programas e projetos dessa modalidade. Diferente de outros países que tem instituições dedicadas exclusivamente à oferta de cursos a distância, ou em outros em que a EaD é, frequentemente, opção secundária, temos aqui implementado formação a distância concomitante ao presencial.

Cabe lembrar que, devido ao contexto de produção de texto da área educacional brasileira, em especial o Decreto 5.622/2005, os cursos oferecidos na modalidade a distância têm como característica, entre outros aspectos, uma dinâmica onde parte da carga horária acontece presencialmente – fato que demarca outra diferença em relação àquela EaD desenvolvida na maioria das Universidades internacionais onde o processo de ensino-aprendizagem acontece totalmente a distância. Assim, os cursos oferecidos no Brasil preveem, de alguma maneira, um percentual de contato presencial, estabelecido nos projetos pedagógicos de cada curso. No entanto, a determinação de exames presenciais na educação a distância não parece estar descolada de um contexto mais amplo – onde, aliás, pairam fortes influências mundiais e orientações nacionais estandardizadas –, já que “sua real relação é com a nova onda centralizadora, adotada na proposta onipotente e onipresente das avaliações nacionais [e internacionais], que vem sendo engendradas em todos os quadrantes”. (LOBO NETO, 2003, p. 410).

Quando da criação da UAB, o sistema foi alocado na Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC)<sup>55</sup>, a qual foi instituída pelo Decreto 1.917/1996 (BRASIL, 1996b). Em virtude de tratar-se de um ato normativo que diz respeito à totalidade da estrutura do MEC, este decreto foi alterado e/ou revogado por vários outros ao longo dos anos. Com relação à SEED, em 21 de dezembro de 2007, é publicado o Decreto 6.320/2007 (BRASIL, 2007e) onde o Departamento de Políticas em Educação a Distância deixa de existir e suas funções são dissolvidas no âmbito das novas diretorias criadas na SEED. Talvez não por acaso seja publicado, na mesma data, o Decreto 6.316/2007 (BRASIL, 2007f) que aprova o estatuto e a estrutura organizacional da CAPES, cuja redação prevê pela primeira vez a Diretoria de Educação a Distância (DED) e, no interior dessa, a UAB. Essa transferência de responsabilidade pela operacionalização do sistema UAB fica oficialmente estabelecida pela Portaria 318/2009 (BRASIL, 2009).

De acordo com Preti (2009, p. 127), “essa mudança foi estratégica, com vista a dar respaldo político e acadêmico ao sistema UAB”. Por outro lado, com esta nova Diretoria, a CAPES fica constituída de duas instâncias relativas à formação de professores: a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED), que, uma vez responsável pela UAB, também está voltada à formação de professores. Neste sentido, Dourado (2008, p. 908) propõe algumas questões, sendo a primeira delas: “por que a “nova estrutura” da CAPES dicotomizou a formação de professores em duas diretorias (uma presencial e outra a distância)?”. Ainda na opinião do autor, a resposta a esta pergunta

pode contribuir para a superação da histórica dicotomia entre educação presencial e a distância, por meio do equacionamento de bases nacionais comuns para a política de formação de professores, inicial e

---

<sup>55</sup> Informações sobre a SEED estão disponíveis em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289&Itemid=356](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356). (Acesso em: 21 fev. 2012).

continuada, a fim de concretizar um sistema nacional de formação de professores, reivindicação histórica no campo educativo. (DOURADO, 2008, p. 908).

No início de 2011, no entanto, a notícia sobre a extinção da SEED ganhou repercussão<sup>56</sup> e em maio deste mesmo ano é sancionado o Decreto 7.480/2011, no qual a SEED deixa de compor a estrutura do Ministério da Educação. No ano seguinte, o Decreto 6.316/2007 é revogado pelo Decreto 7.692/2012, mas mantem-se a redação relativa à UAB, a saber:

Art. 25. À Diretoria de Educação a Distância compete:

I - fomentar as instituições de ensino superior integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB e os respectivos polos de apoio presencial, para desenvolvimento da educação na modalidade a distância;

II - articular as instituições de ensino superior integrantes da UAB aos polos de apoio presencial;

III - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores, potencializando o uso da modalidade de educação a distância, especialmente no âmbito da UAB;

IV - apoiar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para docentes e profissionais do magistério nas instituições de ensino superior integrantes da

---

<sup>56</sup> A notícia foi tema de *blogs* sobre educação a distância (como por exemplo em <http://www.educacaoadistancia.blog.br/bielschowsky-fim-da-seed-comprova-que-ead-se-qualificou/> e <http://joaomattar.com/blog/2011/02/22/carta-aberta-ao-mec-sobre-a-extincao-da-seed/>); em *sites* de instituições oficiais como a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED ([http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia\\_ID=460](http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=460)); em *sites* de instituições que oferecem EaD (<http://Moodle.ccead.puc-rio.br/gilda/site/noticias.php>). Acesso em: 30 maio 2012.

UAB e nos respectivos polos de apoio presencial; e

V - planejar, coordenar, fomentar e avaliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância pelas instituições integrantes da UAB e a infraestrutura física e de pessoal dos polos de apoio presencial, em apoio à formação inicial e continuada de professores para a educação básica. (BRASIL, 2012, não paginado).

Observamos, no processo de alterações periódicas do quadro organizacional desses dois setores federais – SEED e CAPES –, que a educação a distância esteve por vezes distribuída em diferentes instâncias dentro da estrutura da SEED/MEC e hoje é responsabilidade da CAPES a coordenação do sistema Universidade Aberta do Brasil. Este sistema tem seu funcionamento<sup>57</sup> pautado na articulação entre IPES e governos estaduais e municipais, indicando quais IPES oferecerão os cursos que serão ministrados nos municípios, por meio dos polos de apoio presencial, como modo de atender às demandas de ensino superior das cidades e/ou microrregiões brasileiras. Além disso, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento dos cursos ofertados, o sistema UAB, a partir da Diretoria de Educação a Distância da CAPES, fomenta a atuação das IPES no que se refere à:

- Produção e distribuição do material didático impresso utilizado nos cursos
- Aquisição de livros para compor as bibliotecas [dos polos]
- Utilização de tecnologias de Informação e Comunicação para interação entre os professores, tutores e estudantes
- Aquisição de laboratórios pedagógicos [nos polos]

---

<sup>57</sup> De acordo com o texto 'Como funciona'. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7:como-funciona-&catid=6:sobre&Itemid=19](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:como-funciona-&catid=6:sobre&Itemid=19)>. Acesso em: 22 nov. 2012.

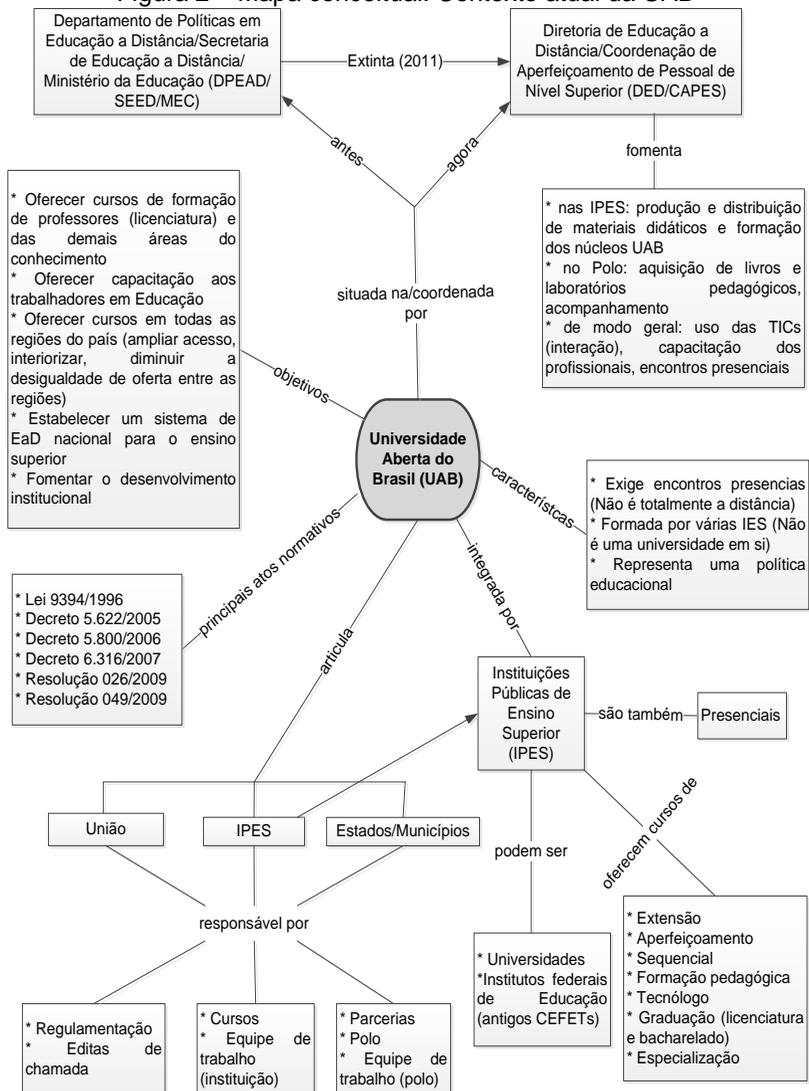
- Infraestrutura dos núcleos de educação a distância nas IPES participantes
- Capacitação dos profissionais envolvidos
- Acompanhamento dos polos de apoio presencial
- Encontros presenciais para o desenvolvimento da EaD. (UAB, 2011, não paginado).

A identificação dos agentes do sistema UAB e suas competências estão apresentadas na Resolução 026/2009 (BRASIL, 2009a), conforme segue:

- a) CAPES: responsável pela gestão, juntamente com o MEC e demais órgãos oficiais envolvidos;
- b) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): responsável pelo pagamento de bolsas que são concedidas pela CAPES;
- c) IPES vinculadas ao sistema: responsáveis pelos cursos e programas oferecidos;
- d) Estados e Municípios: responsáveis pelos polos de apoio presencial.

O mapa conceitual (Figura 2) que segue foi elaborado a partir do referencial teórico desta e de outras pesquisas realizadas pela autora na área da educação a distância e visa indicar algumas informações que possibilitem uma compreensão do sistema UAB na atualidade. Lembramos que um panorama da institucionalização do sistema pode ser visualizado na Figura 1, no início desta subseção.

Figura 2 – Mapa conceitual: Contexto atual da UAB



Fonte: adaptado de Brasil (1996, 2005a, 2006a, 2009a); Fórum (2005); UAB (2011).

Na tentativa de promover um panorama a respeito do alcance da UAB enquanto política pública para a Educação, alguns autores realizaram, em diferentes datas, levantamentos de cursos e instituições inseridos no Sistema. Em agosto de 2008, por exemplo, Dourado (2008, p. 907) indica que “foi possível identificar que já participam desse processo expansionista [a UAB] 49 IES, por meio das IFES e dos CEFETs [Centros Federais de Educação Tecnológica, atuais Institutos Federais], cuja cobertura em termos do número de pólos chega a 289 nos diferentes municípios brasileiros”. Gatti (2009, p. 103), por outro lado, afirma que “em [2 de] abril de 2009, haviam 74 instituições consorciadas no sistema e 774 polos de apoio presencial arrolados”. Em relação ao número de instituições, Preti (2009) identificou em 2007 o mesmo que Dourado (2008) e ratificou o dado de Gatti (2009).

Apoiados nesses mapeamentos, resolvemos apresentar números mais recentes sobre a dimensão do sistema Universidade Aberta do Brasil. Em 2012<sup>58</sup> eram 932 cursos, sendo 705 deles registrados como formação inicial ou continuada de professores; 649 polos; e 94 instituições. Tendo em vista que nesta pesquisa nos preocupamos em abordar de modo mais enfático a formação de professores, consideramos em um novo levantamento somente o panorama da formação inicial de professores restrita a universidades. Nestas condições o resultado mostra os quantitativos que seguem: 74 universidades – 48 federais e 26 estaduais – e 306 cursos de licenciatura na área de formação de professores.

Por um lado, esses números, ainda que oscilantes, fazem com que não possamos negar o caráter expansionista da Universidade Aberta do Brasil. Por outro lado, observamos que menos da metade dos cursos<sup>59</sup> referem-se a cursos de

---

<sup>58</sup> Busca realizada no portal da UAB/CAPES (<http://www.uab.capes.gov.br>) em 30 de maio de 2012. Concordamos que este portal encontra-se, por vezes, “em formatos nem sempre muito esclarecedores” (CRUZ, 2007, p. 77), mas recorremos a ele por ser a instância oficial da UAB.

<sup>59</sup> Esses dados são confirmados pelo Censo da Educação Superior de 2010 (BRASIL, 2012) o qual indica que 54% das matrículas realizadas

licenciatura, aspecto que vai de encontro ao primeiro objetivo da UAB, isto é, o oferecimento prioritário de cursos de licenciatura para a formação de professores (BRASIL, 2006a).

## 2.3 Aporte teórico à análise documental

Para responder às questões da análise documental desta pesquisa, nos apoiamos teoricamente nos conceitos de ‘ciclo de políticas’ de Bowe, Ball e Gold (1992)<sup>60</sup> e ‘recontextualização’ de Bernstein (1996). De acordo com Mainardes (2006) e Mainardes e Stremel (2010), essas teorias oferecem contribuições significativas para pesquisas que abordem, em alguma medida, o contexto das políticas educacionais e sua abordagem faz-se adequada ao panorama brasileiro. Aqui, especificamente, a utilização de tais teorias vai ao encontro do objetivo referente à identificação do conceito de docência presente no contexto de produção de texto do sistema UAB e do curso Letras Espanhol EaD/UFSC.

---

na EaD estão em cursos tecnológicos e de bacharelado, ficando uma menor proporção (46%) nas licenciaturas.

<sup>60</sup> Toma-se esta obra como referência aqui por ser representativa da expressão ‘ciclo de políticas’, mas temos consciência que Ball já vinha construindo esse conceito desde 1989 quando lançou um livro (referência da reimpressão abaixo) em que já destacava a micropolítica como centro do debate de uma política geral. Naquela ocasião afirmou: “Mi uso del término “micropolítica” también es abierto e inclusivo, pero yo limito y especifico el concepto en conexión con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores (como se especifica antes), 2) el mantenimiento del control de la organización (que se explora en detalle en los capítulos 4 y 5 en particular), y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo la definición de la escuela. (BALL, Stephen. 1 reimpressão. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona: Paidós, 1994. Tradução de: Néstor Miguez. Disponível em: <[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Ball\\_Unidad4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Ball_Unidad4.pdf). Acesso em: 23 jan. 2013.)

A teoria de Ball (1992)<sup>61</sup> fundamenta-se no princípio de que o ciclo de políticas é um conceito complexo, no sentido que abrange os contextos macro e micro das políticas, ou seja, analisa desde a sua formação até a implementação e desdobramentos práticos num movimento mútuo, relacional, não linear, de influências e alterações. Daí a noção de políticas educacionais como ciclo.

Observamos que a ênfase desta relação dialógica está na potencialidade do microcontexto, isto é, a significação das políticas educacionais em nível local, uma vez que “para introduzir a noção de um ciclo contínuo de política nós [os precursores desta teoria] tentamos chamar a atenção para o trabalho de recontextualização que acontece nas escolas”<sup>62</sup> (BOWE, BALL e GOLD, 1992, p.19, tradução nossa). Além disso, esses autores destacam que análises desenvolvidas a partir de ambientes educacionais específicos engendram considerar não só aspectos gerais (macrocontexto), mas também elementos próprios destes ambientes, como os diferentes grupos e indivíduos e suas ideologias.

A formulação da teoria de ciclo de políticas está configurada em três pilares interligados: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Esta abordagem, no entanto, é decorrente de uma concepção preliminar na qual a teoria mostrava-se formada por três arenas: a política proposta (*intended policy*) que corresponde aos ordenamentos oficiais; a política de fato (*actual policy*), ou seja, a escrita desses ordenamentos; e a política em uso (*policy-in-use*), aquela relativa aos discursos e práticas suscitados a partir da implementação das políticas. No entanto, os autores consideraram que essas arenas e nomenclaturas traziam em si uma rigidez que indicava uma compartimentação e uma descontinuidade não condizentes com a dinâmica cíclica do

---

<sup>61</sup> Fundamentados no exposto na nota anterior, a partir deste momento convencionamos utilizar ‘Ball (1992)’ em referência a ‘Bowe, Ball e Gold (1992)’. Nas citações permanecemos com a referência completa.

<sup>62</sup> No original: “By introducing the notion of a continuous policy cycle we have tried to draw attention towards the work of policy recontextualization that goes on in the schools”.

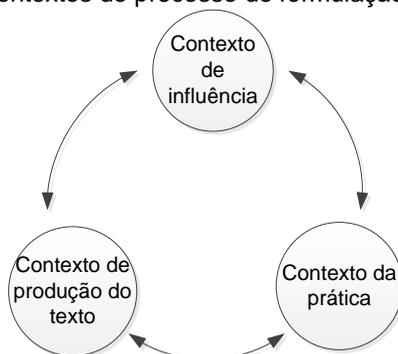
processo político ao qual buscavam caracterizar (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Ao estudar as contribuições da abordagem de ciclo de políticas no âmbito da Educação, sobretudo a partir das análises e produções de Stephen Ball, Mainardes (2006, p. 49) destaca que, com o aprimoramento do conceito, os autores

apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. [...] eles rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação, porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas.

Deste modo, por meio do desenvolvimento dessas três arenas preliminares, a abordagem do ciclo de políticas passa a ser esquematicamente representada de acordo com a Figura 3, que segue:

Figura 3 – Contextos do processo de formulação de políticas<sup>63</sup>



Fonte: adaptado de Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20).

<sup>63</sup> Contexts of policy making. Tradução nossa.

Nesta representação ilustrativa e conforme Bowe, Ball e Gold (1992), Borborema (2008) e Mainardes (2006), cada conceito refere-se a:

a) contexto de influência: local dos discursos políticos e de constituição das políticas. Aqui os conceitos adquirem legitimidade a partir do confronto de interesses e ideologias de grupos diversos (representantes de partidos políticos, governo, do legislativo, entidades de classe, etc); o discurso em formação pode também, neste âmbito, ser interpelado por considerações mais amplas suscitadas do meio público, assim como por órgãos internacionais, os quais exercem influência direta (colocam-se como modelo) ou indireta (financiam e regem resultados) nas políticas educacionais;

b) contexto de produção de texto: relacionado com o texto da política, refere-se à representação material da sistematização/conformação dos discursos (contexto de influência), que podem formar uma coerência interna ou não; de modo mais direto, são textos legais, documentos políticos, comentários oficiais adicionais, pronunciamentos, vídeos, que se encontram articulados com a linguagem do interesse público geral; os textos políticos representam a política, suas limitações e possibilidades;

c) contexto da prática: local onde são desenvolvidas as políticas (contexto de produção do texto) e onde são percebidas suas consequências; representa mais do que um local de implementação de políticas: é o local de interpretações e ressignificações capazes de engendrar modificações na política geral (contexto de influência); local de indivíduos ativos na (re)configuração da política

Esses três contextos têm paridade de forças e recontextualizam a linearidade entre a produção e implementação de políticas apresentada pela literatura até o momento (MAINARDES, 2009). Neste sentido, ao adotar uma dimensão não sequencial, a teoria passa a ser

entendida como estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo. Desse modo, não se trata de um retorno ao mesmo lugar. Ou melhor, mesmo

que esse retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações por hibridismo desenvolvidas no ciclo de políticas. (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Em entrevista concedida à Mainardes e Marcondes (2009, p. 305, grifo nosso), Ball revela que o conceito de ciclo de políticas funciona

*quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto, da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais.*

Os grifos na citação acima não são casuais. Ao contrário: são ponderações como essas que nos indicam a possibilidade de conciliar o conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) ao de ciclo de políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992). Outra evidência da proximidade entre as duas teorias está relacionada ao discurso e ao texto no âmbito da política. Segundo Ball (1992), o discurso extrapola os limites da linguagem e, por meio de seu caráter autorregulador, imputa a delimitação do que é ou não permitido a partir do próprio discurso. Já a política como texto, considera um leitor ativo, dotado de vivências diferenciadas, as quais possibilitam uma pluralidade de leituras. Os textos são, assim, resultado de várias influências e sua formatação envolve negociações, ainda que algumas interpretações sejam mais destacadas que outras. Neste sentido, Lopes (2004, p. 114) revela que para Bernstein a legitimação do discurso pedagógico funciona como uma bricolagem, de modo que “dentre as múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas influências são reconhecidas como legítimas. No dizer de Bernstein, apenas algumas vozes são ouvidas, enquanto

outras são silenciadas”. Para o autor o “texto é sempre transformado” (BERNSTEIN, 1996, p. 262).

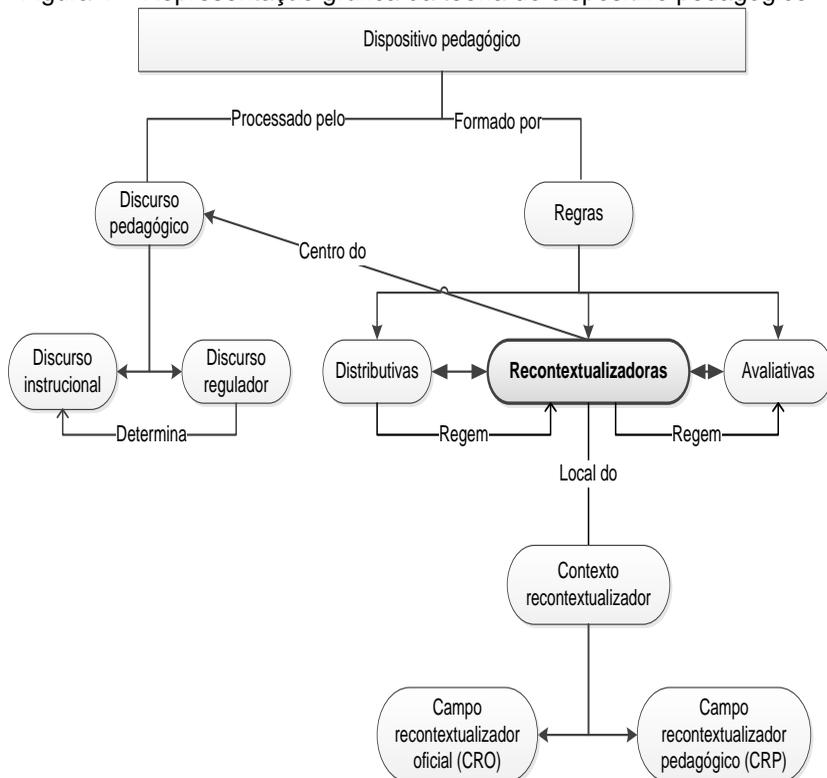
Essa conciliação é também sinalizada por teóricos que se dedicam ao estudo das políticas educacionais e fazem uso das teorias de Ball (ciclo de políticas) e Bernstein (dispositivo pedagógico), como é o caso de Lopes (2004) e Mainardes (2011). Essa confluência teórico-conceitual contribui para esta pesquisa, pois aporta sentidos ao adensamento da discussão sobre a docência em cursos de licenciatura a distância ofertados por meio de uma política específica – a UAB –, em especial, no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC.

A recontextualização apresenta-se como conceito central da teoria do dispositivo pedagógico<sup>64</sup> de Bernstein (1996). Uma possível representação gráfica desta teoria e da centralidade e desdobramentos do conceito de recontextualização podem ser observados na Figura abaixo.

---

<sup>64</sup> Segundo Bernstein (1996), cabe ao dispositivo pedagógico a regulação da comunicação pedagógica, uma vez que “regula de forma contínua o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações” (Ibid., p. 253) de acordo com o contexto.

Figura 4 – Representação gráfica da teoria do dispositivo pedagógico



Fonte: adaptado de Bernstein (1996).

Como se pode observar, o dispositivo pedagógico é formado por regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação, as quais, segundo Mainardes (2010), refletem ideologias próprias de seus lugares de concentração. Tendo em vista que a teoria do dispositivo pedagógico conforma uma gama de conceitos de importância para o cenário político educacional, cabe salientar que aqui nos limitamos aos conceitos relativos às regras recontextualizadoras<sup>65</sup>, sobretudo ao que se refere ao

<sup>65</sup> Para informações sobre as demais regras, consultar Bernstein (1996) e autores que se dedicam ao estudo de sua teoria, como por exemplo: Mainardes (2010), Leite (2007) e Santos (2003).

discurso pedagógico. Isso porque, em se tratando de uma pesquisa de mestrado, o tempo disponível seria insuficiente para uma análise da teoria em sua totalidade. Além disso, considerando o contexto desta pesquisa, este recorte feito à teoria de Bernstein visa também uma adequação teórica às proposições intrínsecas à teoria do ciclo de políticas de Ball.

Assim, sem desconsiderar a relação hierárquica entre as três regras<sup>66</sup> chamamos a atenção para as regras recontextualizadoras, pois configuram-se como núcleo central do discurso pedagógico – ver Figura 3 –, o qual é definido por Bernstein (1996, p. 258) como

*um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à transmissão e aquisição [...]. É, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto significativos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação.*

Assim, o discurso pedagógico correlaciona outros dois tipos de discurso: o instrucional, que se ocupa das questões de que e como fazer a transmissão; e o regulador, relativo à área social específica (ideologia, moral, valores). Esses discursos estabelecem uma relação em que o regulador determina o instrucional, uma vez que são consideradas as demandas do contexto. Segundo Bernstein (1996, p. 258, sublinhado nosso), “chamaremos de discurso *instrucional* o discurso que transmite as competências especializadas e sua mútua relação; e chamaremos de discurso *regulativo* o que cria a ordem”. No desenvolvimento dos conceitos, esclarece que “o discurso instrucional regula as regras que constituem a variedade legítima, as características internas [...]”. Este discurso está

---

<sup>66</sup> Cf. Bernstein, 1996; Leite, 2007; Mainardes, 2010.

embutido num discurso regulativo, cujas regras regulam o que conta como ordem legítima<sup>67</sup>.

As regras recontextualizadoras representam o *locus* do contexto recontextualizador, o qual se revela fundamental à análise de políticas educacionais, pois vincula o campo de recontextualizador oficial (CRO) – contexto da produção do discurso pedagógico, representado essencialmente pelo Estado, e o campo recontextualizador pedagógico (CRP) – contexto de reprodução deste discurso, associado ao âmbito da escola/instituição de educação<sup>68</sup>. Assim o discurso pedagógico é, em si, um “princípio *recontextualizador* que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERSNTEIN, 1996, p. 259).

Neste processo, o discurso pedagógico é desterritorializado de seu local de origem e é transformado, por meio desse deslocamento, em discurso recontextualizado, ou seja, um discurso distinto do original, já que foi estabelecido a partir de contextos locais específicos. De acordo com Mainardes e Stremel (2010, p. 43) pode-se dizer que essa movimentação do discurso caracteriza “uma transformação ideológica, uma vez que está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização”.

Assim, percebemos que a recontextualização acomoda aspectos que são, ao mesmo tempo, opostos e complementares. De acordo com Bernstein (2003, p. 92) o campo de recontextualização envolve uma dinâmica de luta por controle onde “o tipo de discurso apropriado depende mais e mais da ideologia dominante no campo oficial de recontextualização (CRO) e da relativa autonomia do campo de recontextualização pedagógica (CRP)”. Neste sentido, Leite (2007, p. 42) destaca que o CRO tende “a se fortalecer e limitar [o CRP e que] a tensão existente entre esses dois campos define a autonomia do campo

---

<sup>67</sup> Ibid., p.265, sublinhado nosso.

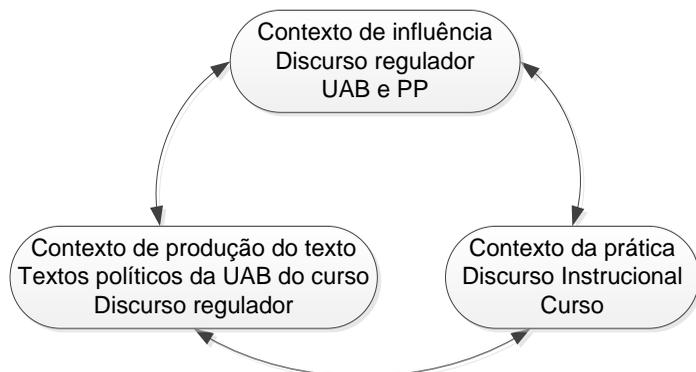
<sup>68</sup> Mais informações sobre o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador podem ser obtidas em Bernstein (1996), Leite (2004, 2007), Mainardes e Stremel (2010) e Santos (2003).

educacional, que será proporcional à capacidade de intervenção do campo recontextualizador pedagógico”.

Acreditamos que o conceito de recontextualização, uma vez que trata da acomodação do discurso oficial nas diferentes realidades pedagógicas, contribui para a análise das possíveis correlações entre o discurso oficial da UAB e a sua recontextualização nas práticas pedagógicas desenvolvidas em um curso de licenciatura na modalidade a distância, principalmente na constituição de identidades docentes. Para tanto, analisamos o contexto de produção de texto da Universidade Aberta do Brasil também com base no conceito de ciclo de políticas de Ball (1992).

Uma possibilidade de articulação entre esta pesquisa e as teorias de ciclo de políticas (Ball, 1992) e recontextualização (Bernstein,1996) é apresentada no Figura que segue:

Figura 5 – Correlação entre a pesquisa e referencial teórico



Fonte: produção da própria autora.

Deste modo, ao relacionar o ciclo de políticas com o contexto desta pesquisa, podemos dizer que: o contexto de influência refere-se à própria Universidade Aberta do Brasil e ao PP do curso enquanto instâncias de discussão política, suas respectivas influências e interesses – e aos organismos que influenciam suas constituições; já as legislações que regem essas instâncias representam o contexto de produção do texto,

pois são elas que sistematizam o discurso; e por fim, a prática pedagógica desenvolvida no curso (ou o curso propriamente dito) mostra-se como o local de desenvolvimento das políticas, isto é, o contexto da prática.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, a análise do contexto de influência do sistema UAB propiciou evidenciar possíveis interesses e ideologias do macrocontexto na determinação do contexto de produção do texto, ou seja, possibilitou identificar a existência de uma relação entre os interesses políticos gerais e o contexto de produção do texto (os textos políticos em si). Além disso, entendemos que o contexto da prática merece atenção especial, uma vez que é o ponto de partida e de chegada das políticas educacionais: partida, pois é para eles que os contextos de influência e produção de texto convergem; e chegada, porque é no contexto da prática que se institui a política efetivamente e é onde ela se reinventa, tornando possível sua dinâmica cíclica. Dessa maneira o contexto da prática também se configura como instância de autoria das políticas educacionais. Assim, discutimos aqui a recontextualização da política da UAB a partir dos dados provenientes dos sujeitos de pesquisa que fazem parte do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC.

Por outro lado, com relação à teoria de recontextualização, podemos dizer que todo o contexto da UAB e do PP do curso representam o discurso regulador, pois criam uma ordem específica, representam uma ideologia e regem a prática pedagógica do curso, a qual se apresenta como o discurso instrucional, por ser uma variedade possível. Esta é uma forma de compreensão. No entanto, outra possibilidade é também considerada, porque, diferentemente da ideia de circularidade presente em Ball (1992), Bernstein parece apoiar-se numa relação linear em que um bloco rege/determina o outro, ainda que considere que “mudanças na teoria instrucional podem ter consequências para o ordenamento do discurso pedagógico e para o ordenamento da prática pedagógica” (BERNSTEIN, 1996, p. 266). Com isto, podemos ponderar que o PP, além de discurso regulador, também pode fazer parte da instância instrucional, uma vez que atende às deliberações da UAB. Em outras

palavras: as correlações UAB - contexto regulador e prática pedagógica – contexto instrucional parecem estar bem delimitadas, mas o PP tanto pode ser considerado discurso instrucional porque é regido pela UAB, quanto discurso regulador, porque rege o curso.

## **2.4 A docência em cursos de licenciatura oferecidos no âmbito da UAB**

Ao considerar o panorama da educação a distância numa perspectiva nacional, particularmente sob o modelo instituído pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, e o aporte teórico explicitado neste capítulo, apresentamos nesta subseção uma análise sobre a docência nesse contexto, e em especial, daquela descrita no Projeto Pedagógico do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC.

Assim como Abreu-Tardelli (2006), acreditamos que análises de textos legislativos referentes ao âmbito educacional são relevantes para a identificação de características da atividade docente. Na educação a distância, estudos deste tipo podem evidenciar aspectos do trabalho docente na modalidade. Acreditamos, conforme indica Lawn (2001), que muito daquilo que estabelecemos como identidade é formalizado a partir dos textos políticos que regem a sociedade de modo geral – e na Educação não é diferente.

Deste modo, ao considerar os conceitos de ciclo de políticas e recontextualização, não podemos deixar de mencionar o contexto de influência no qual o contexto de produção de texto da UAB e PP se inscrevem. A educação a distância no ensino superior surge no interior de uma política de expansão deste nível de ensino em virtude de situações emergenciais relevantes como:

- a) a constatação de que o Brasil apresentava no início deste século um dos piores índices de matrícula no ensino superior: menos de 12% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentavam uma universidade (BRASIL, 2001a).

- b) o “apagão do ensino médio”<sup>69</sup>, ou seja, a estimativa de escassez de professores – principalmente de Física, Química, Biologia e Matemática – para atendimento à demanda do ensino médio devido ao número reduzido de egressos universitários licenciados.
- c) formação em serviço para professores que não tenham formação em nível superior, como forma de atendimento ao disposto no artigo 87 da LDBN: “§ 4º. Até o fim da Década da Educação [1997-2007] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”. (BRASIL, 1996a).
- d) “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País” (BRASIL, 2006a).
- e) influência de agências e parâmetros internacionais da área econômica na educação, sobretudo sugerindo a EaD como ação de caráter estratégico para alcance de alguns índices educacionais<sup>70</sup>.

Esse contexto de influência permeou o Fórum das Estatais pela Educação e, conseqüentemente, a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil e com ele um padrão de docência. No âmbito das instituições públicas de ensino superior, o panorama emergencial do contexto de influência demarca uma política de inserção da modalidade a distância na estrutura das universidades sem a devida ampliação física e de recursos humanos (CERNY, 2009). De acordo com Alonso (2010, não paginado) essa inserção contou “com a utilização intensa de recursos materiais e quadros profissionais já

---

<sup>69</sup> Relatório do Conselho Nacional de Educação intitulado ‘Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais’, elaborado em 2007 por Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2011.

<sup>70</sup> Ver subseção 2.1 deste Capítulo.

dispostos ao presencial, implicando arranjos institucionais complexos”.

Assim, ao considerar a LDBN, por exemplo, é possível observar que não existe qualquer menção a respeito da docência nos artigos que legislam sobre a educação a distância. Isso se justifica, pelo menos em parte, por se tratar de um contexto de produção que visa regulamentar a área da Educação como um todo. Além disso, considerando que esta é a primeira inserção da modalidade neste contexto e que esta inserção dá-se não por meio de um título próprio, mas sim como parte das disposições gerais e transitórias (BRASIL, 1996a), julgamos difícil um tratamento específico à docência nesta modalidade.

No entanto, de acordo com o panorama histórico da educação a distância apresentado no início deste capítulo, é possível que uma discussão mais consistente tenha acontecido ao longo dos anos seguintes, de modo que em 1998 e 2005 os Decretos 2.494 e 5.622, respectivamente, passaram a considerar a EaD a partir de suas próprias características, mas ainda abordando questões gerais como organização da modalidade e credenciamento de instituições, e não a docência. No primeiro Decreto, a EaD é entendida como

uma forma de ensino que possibilita a *auto-aprendizagem*, com a *mediação de recursos didáticos* sistematicamente organizados, apresentados *em diferentes suportes de informação*, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998b, não paginado, grifo nosso).

Como se pode observar, apesar de um possível aprofundamento das discussões sobre a modalidade como mencionado acima, o Decreto 2.494/1998 continua a conceber a EaD de modo superficial em termos de docência, uma vez que, assim como na LDBN, não faz referência direta ao docente. Mais agravante que isto é a ocultação da docência em virtude de uma crença na autonomia do estudante – questão muito polêmica na realidade educacional brasileira ainda nos dias de hoje – e, principalmente, nas tecnologias digitais.

Abreu-Tardelli (2006) analisa este mesmo Decreto a partir de uma perspectiva linguística e afirma que são os cursos e as instituições que ocupam a posição de sujeito no Decreto. A autora vai mais longe e afirma que o professor, em não sendo concebido como ativo e responsável por atividades primordiais ao ensino-aprendizagem, “pode ser detectado como sendo a polêmica central, apesar de mascarada, [...] uma vez que parece ter sido a ausência à menção ao professor que a definição de EaD foi reelaborada.” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 98).

Em 2005, é lançado o projeto Universidade Aberta do Brasil pelo Fórum das Estatais pela Educação. Esse documento explica as relações e as responsabilidades dos integrantes do Fórum, dos Estados, dos Municípios e das instituições de ensino superior na formatação da UAB. Observamos neste texto a interferência do contexto de influência em vários momentos e que pode ser sintetizado por:

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “*fábrica*”, enfatizando a *alta produção de cursos* (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento e suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), *via várias formas tecnológicas*. (FÓRUM..., 2005, p. 10, grifo nosso).

Como se pode observar, o Projeto indica uma visão mercadológica da EaD, voltada para a disseminação em massa de cursos superiores nesta modalidade. Na nossa análise, o texto sugere, dois modos de ocultação da docência: o primeiro via pacotes autoinstrucionias completos (planejamento, roteiro, material, etc.) e o segundo ao concentrar a atenção na tecnologia, assim como o fez o Decreto 2.494/1998. Além disso, o Projeto explicita que a preparação dos conteúdos pode ser realizada por uma “*equipe única*”, enquanto a produção de materiais é necessariamente realizada por “*equipes diferenciadas*”. No entanto, não há explicação sobre o que são

ou qual a composição dessas equipes e novamente, em nenhum momento, o texto explicita qualquer menção a docência.

Com a nova redação<sup>71</sup> dada pelo Decreto 5.622/2005, a definição de educação a distância passa a considerar aspectos do processo de ensino-aprendizagem e minimiza a predominância da autoaprendizagem ao fazer menção explícita à relação estudante e professor. No entanto, ainda carece de representatividade e protagonismo. A palavra 'professores' aparece apenas três vezes ao longo de dez páginas de Decreto e não é alvo das alterações estabelecidas pelo Decreto 6.303/2007 ao Decreto 5.622/2005. Nas ocorrências da palavra, o docente aparece mais uma vez como uma coisificação do curso ou da instituição. É interessante notar também, que ambos os Decretos estabelecem a realização de avaliações presenciais, aspecto em que uma presença docente é essencial, mas não especificam nada além da obrigatoriedade deste tipo de exame. É importante ressaltar que consideramos que muitas vezes os textos políticos engessam as práticas. No entanto, consideramos também que a não referência à docência nesses textos contribui para a falta de valorização do profissional docente e, no tocante à educação a distância, dificulta e tarda o estabelecimento de uma identidade.

No que se refere ao contexto de produção do texto que regulamenta a UAB, este panorama parece apresentar algumas alterações, ainda que muitos aspectos da docência sejam apresentados de maneira generalizada, permitindo interpretações diversas. O Decreto 5.800/2006, marco do sistema UAB, perpetua o que vinha sendo abordado nos decretos citados anteriormente, isto é, a inexistência de qualquer menção a aspectos da docência na modalidade a distância. O plano global do Decreto visa tão somente dispor sobre o sistema UAB e assegurar as regras, e, sobretudo, as responsabilidades do MEC para a formalização do Sistema.

O Edital 01/2005 parece ser o primeiro contexto de produção de texto que faz referência a algumas atividades de

---

<sup>71</sup> Ver subseção 2.2 deste Capítulo.

ensino-aprendizagem e aos profissionais envolvidos na docência. Neste Edital temos:

### 3. DA TERMINOLOGIA [...]

3.1.10 Tutor a distância: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.); e

3.1.11 Tutor presencial: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos pólos municipais de apoio presencial.

[...]

B.2.1 A proposta de curso superior a distância deverá ser estruturada com: [...] e) Descrição dos recursos humanos: corpo docente específico para educação a distância (professor conteudista e coordenador), tutores presenciais e outros; (BRASIL, 2005b, p. 39)

Com isto, percebemos que essa primeira referência à docência na modalidade a distância dá-se de modo tímido e superficial, uma vez que se apresenta apenas uma nominata dos profissionais envolvidos – muitos deles não especificados – como sugestão de item para propostas de credenciamento de cursos superiores. Com relação aos tutores, existe uma breve especificação da função, mas o mesmo não foi realizado com relação às nomenclaturas ‘professor conteudista’ e ‘professores regentes’,<sup>72</sup> por exemplo.

Consideramos que, por tratar-se da primeira chamada do MEC para seleção de instituições públicas de ensino superior, cursos e polos, o esclarecimento sobre essas nomenclaturas seria tão essencial para que processo de seleção e implementação dos cursos acontecesse sem percalços quanto o

---

<sup>72</sup> O Edital 1/2006 (BRASIL, 2006c) acrescenta tutores a distância e professores regentes a esta lista.

detalhamento feito ao tutor. No entanto, entendemos que a preferência por especificar a atividade de tutoria pode estar relacionada ao fato de que a palavra ‘tutor’ abarca significações históricas negativas, por ser uma atividade nova no contexto atual da Educação e em virtude de sua importância na modalidade a distância (ALONSO, 2010; GATTI, 2009; LAPA e PRETTO, 2010; LITWIN, 2001).

Em todo o contexto de produção de texto relacionado à educação a distância e à Universidade Aberta do Brasil mapeado para esta pesquisa, apenas encontramos um detalhamento mais pormenorizado dos “desdobramentos das funções docentes” (BELLONI, 2009) na Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que

Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. (BRASIL, 2009a, não paginado)

A partir de 2010, alguns aspectos da Resolução 026/2009 têm sua redação alterada pela Resolução CD/FNDE 08/2010 (BRASIL, 2010b). O detalhamento das funções e atividades relativas à UAB, com as alterações de redação, pode ser observado a partir do Quadro que segue:

Quadro 3 – Funções, requisitos e atuações dos profissionais participantes do sistema UAB

| <b>Função</b>                          | <b>Requisito</b>  | <b>Atuação</b>  |
|--|---|---|
| Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB | professor ou pesquisador com a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior indicado pela IPES ou formação superior com experiência de um ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado. | atividades de coordenação e apoio aos polos   |
| Coordenador de curso                   |   | atividades de coordenação do curso implantado   |
| Coordenador de tutoria                 |   | atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados   |
| Professor-pesquisador conteudista      |   | atividades de elaboração de material didático   |
| Professor-pesquisador                  |   | atividades típicas de ensino  |
| Tutor                                  | profissional selecionado pelas IPES com formação superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação   | atividades típicas de tutoria (determinadas no processo de seleção e estabelecidas de acordo com o projeto pedagógico e especificidades dos cursos) |
| Coordenador de polo                    | professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, três anos em magistério na educação básica ou superior  | atividades de coordenação do polo   |

Fonte: adaptado de Brasil (2009a) e Brasil (2010b).

Observamos que, assim como os demais contextos de produção de texto, a Resolução 026/2009 e suas alterações subsequentes não esclarecem a respeito das atividades docentes. Pelo menos não no corpo da resolução. Afirmamos isso, pois a delimitação dessas atividades encontra-se no Anexo 1 da Resolução, mas, ainda que a mesma determine que “Art. 29º Ficam aprovados os formulários que constituem o Anexo I, II e III desta Resolução.” (BRASIL, 2009a, p.13), a sistemática de divulgação de tais anexos apresenta dificuldades de acesso. Inicialmente, uma consulta na internet com a palavra-chave ‘resolução cd fnde 026/2009’ oferece como primeiro resultado o portal da Universidade Aberta do Brasil na CAPES, onde está situado o *link* para a Resolução<sup>73</sup>. A princípio, este seria o local adequado para alocar esta Resolução, já que se refere ao órgão responsável pelo sistema. No entanto, é possível ter acesso apenas à Resolução, pois os anexos não estão disponibilizados na continuidade do documento e não estão atrelados a nenhum outro *link*, por exemplo. Numa segunda tentativa de ter acesso à Resolução em sua versão completa, realizamos uma busca no *site* da CAPES. Aqui encontramos dificuldades ainda maiores<sup>74</sup> e passamos a uma terceira tentativa que foi empreendida junto ao portal do FNDE, onde a localização da Resolução foi rápida<sup>75</sup>, mas o resultado não se alterou: continuamos com acesso apenas

---

<sup>73</sup> Essa busca foi realizada em vários momentos ao longo do ano de 2012 e como resposta havia o direcionamento para o endereço virtual: [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71:resolucao-cdfnde-no-26-de-5-de-junho-de-2009&catid=15:resolucoes&Itemid=47](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71:resolucao-cdfnde-no-26-de-5-de-junho-de-2009&catid=15:resolucoes&Itemid=47).

<sup>74</sup> Encontramos na seção ‘Sobre a Capes’ um link para legislações, o qual acessamos, mas também não obtivemos qualquer resultado referente à resolução. Por fim, fizemos várias tentativas com diferentes palavras-chave na busca do *site* e apenas tivemos acesso à Resolução por meio de ‘resolução’ e, em meio a várias notícias, encontramos o *link* “22. Nova resolução sobre concessão de bolsas UAB é publicada (Sala de Imprensa/Notícias)”. Acessamos e foi feito o direcionamento para o local da nossa primeira tentativa – o portal UAB/CAPES.

<sup>75</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/resolucoes-2009?start=40>>. Acesso em 15 de set. 2012.

à Resolução sem os anexos. Por fim, o acesso à Resolução e seus anexos foi possibilitado por meio de portais de educação a distância de algumas IPES.

Apesar do acesso dificultado, a Resolução 026/2009 é representativa para o contexto desta pesquisa, pois é o único texto político que especifica de modo mais particular as atribuições dos profissionais que atuam em cursos de EaD inseridos no sistema UAB. A apresentação dos profissionais nesta Resolução está diretamente relacionada à questão financeira, uma vez que o texto estabelece orientações para o pagamento de bolsas desses profissionais. Entendemos que a categorização das atividades em razão de planilhas de custos pode direcionar a uma segmentação do trabalho a partir do engessamento das funções, própria de uma visão fordista da Educação.

Ainda assim, ao considerar o problema desta pesquisa, destacamos a importância desta Resolução no que se refere à identificação do conceito de docência presente no contexto da UAB e do PP do curso enquanto discursos reguladores. Para tanto, utilizamos as dimensões do trabalho docente formuladas por Belloni (2009):

- a) dimensão pedagógica: atividades relacionadas ao processo de aprendizagem e acompanhamento dos estudantes, por exemplo;
- b) dimensão didática: atividades relacionadas aos processos de ensino e à área de formação específica (disciplinas),
- c) dimensão tecnológica: utilização das mídias disponíveis na avaliação, seleção e produção de materiais, etc.

A estas dimensões, e com base na leitura prévia da Resolução e do PP do curso, acrescentamos outras duas:

- d) dimensão administrativo-burocrática: atividades relacionadas ao preenchimento de formulários, entrega de materiais e/ou documentos, por exemplo;
- e) dimensão formativa: atividades em pesquisas, cursos de formação, reuniões e participação em

processo seletivo para formação da equipe de tutores.

Considerando essas dimensões, buscamos relacioná-las às atividades previstas na Resolução 026/2009 e aquelas presentes no PP do curso. Deste modo, identificamos a existência de uma possível interferência do contexto de influência e seu discurso regulador no contexto da produção do texto. Assim, partindo dos profissionais delimitados na Resolução e no PP do curso, caracterizamos as atividades a partir das dimensões, sendo que para algumas atividades foram atribuídas mais de uma dimensão. Esta caracterização nos permitiu analisar o contexto de recontextualização das atividades.

No que se refere aos professores, a redação dada pela Resolução 08/2010, divide as atribuições do professor-pesquisador constantes na Resolução 026/2009 entre as funções de ‘professor-pesquisador conteudista’ e ‘professor-pesquisador’: o primeiro ficou com oito atividades e o segundo com sete. A descrição das atividades foi conservada e a elas a Resolução 008/2010 acrescenta a atividade de participação em grupo de trabalho cujo foco seja a produção de materiais didáticos (BRASIL, 2010b).

Quadro 4 – Atribuições do professor na Resolução 026/2009 (redação da Resolução 08/2010)

| <b>Função: Professor</b>          |                  |   |  |
|-----------------------------------|------------------|---|--|
|                                   | <b>Atividade</b> | <b>Dimensão</b>   |  |
| Professor-pesquisador conteudista | 1                | elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso                        | didática e administrativo-burocrática    |
|                                   | 2                | adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia à linguagem da modalidade a distância | tecnológica                              |
|                                   | 3                | realizar a revisão de linguagem do material didático  | tecnológica                              |
|                                   | 4                | adequar e disponibilizar o material didático nas diversas mídias                                    | tecnológica e administrativo-burocrática |
|                                   | 5                | participar e/ou atuar nas atividades de capacitação   | formativa                                |
|                                   | 6                | participar de grupo de trabalho para produção de materiais didáticos                                | formativa                                |
|                                   | 7                | desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino                                     | formativa e didática                     |
|                                   | 8                | elaborar relatórios semestrais para encaminhamento à DED/CAPES/MEC                                  | administrativo-burocrática               |
| Professor - pesquisador           | 1                | desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores           | didática e pedagógica                    |
|                                   | 2                | participar das atividades de docência das disciplinas   | didática e pedagógica                    |
|                                   | 3                | participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia                               | formativa                                |
|                                   | 4                | participar e/ou atuar nas atividades de capacitação   | formativa                                |
|                                   | 5                | coordenar as atividades acadêmicas dos tutores  | didática e formativa                     |
|                                   | 6                | desenvolver sistema de avaliação de alunos  | didática e pedagógica                    |
|                                   | 7                | apresentar relatório do desempenho dos estudantes e desenvolvimento da disciplina                   | administrativo-burocrática               |

Fonte: adaptado de BRASIL (2009a) e BRASIL (2010b)

A análise desses dados permite constatar que enquanto a maior parte das atribuições do professor-pesquisador referem-se às dimensões didáticas e pedagógicas, as atividades do professor-pesquisador conteudista são em sua maioria de cunho didático e tecnológico.

Outro fator importante em relação a esta última função é a presença de três atividades classificadas como administrativo-burocrática e a inexistência da dimensão pedagógica. O professor-pesquisador, por sua vez, não conta com atividades de cunho tecnológico. Essa caracterização pode ser explicada pela real função desses professores, isto é, o professor-pesquisador é aquele responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, é o professor da disciplina, e daí a ênfase em atividades de dimensão didático-pedagógica. O professor-pesquisador conteudista tem sua responsabilidade voltada para elaboração do material didático – sobretudo do livro didático que é distribuído na forma impressa – e isso demanda o uso das tecnologias e um cronograma de trabalho com datas e procedimentos a serem seguidos.

No que se refere à relação professor-aluno, não encontramos nas atribuições do professor-pesquisador conteudista referência aos estudantes. No entanto, é possível encontrar aspectos desta relação em duas atribuições do professor-pesquisador, que são ‘participar das atividades de docência das disciplinas’ e ‘desenvolver sistema de avaliação de alunos’. Ainda que exista esta referência, observamos que essa relação não é apresentada de forma direta. Isso porque a adoção de ações como ‘participar’ e ‘desenvolver’ sugere uma noção de distanciamento entre o professor e a prática pedagógica e a relação direta com o estudante. Acreditamos que formulações como ‘desenvolver atividades docentes’ e ‘realizar avaliação dos alunos’ envolvem uma postura ativa do professor no desenvolvimento da disciplina.

Deste modo, consideramos que a Resolução 026/2009 traz no seu interior uma perspectiva de professor mais voltada à elaboração e coordenação da disciplina do que aos seus processos práticos. Em outras palavras, o professor é responsável pela disciplina, mas ao mesmo tempo não lhe é

atribuída atividades de atuação. Além disso, utiliza-se na Resolução uma visão generalizada da docência, pois 'participar das atividades de docência das disciplinas' não sinaliza o que é esperado do professor nesta modalidade. Por outro lado, a ação de 'participar' parece indicar o rompimento do isolamento e centralidade do professor na docência em cursos oferecidos na modalidade a distância por meio da UAB: se o professor participa das atividades de docência é porque existem outros agentes que também participam.

Há algumas semelhanças nas atribuições do professor-pesquisador e do professor-pesquisador conteudista em aspectos relacionados à elaboração de relatórios, por exemplo, mas a única atividade em comum é a participação e/ou atuação nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino.

Quando passamos à análise dos dados relativos ao PP, observamos existência de um contexto recontextualizador.

Quadro 5 – Atribuições do professor no PP do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC

| <b>Função: professor</b> |   |                                    |
|--------------------------|---|------------------------------------|
|                          | <b>Atividade</b>  | <b>Dimensão</b>                    |
| 1                        | elaborar o material didático para sua disciplina  | pedagógica, didática e tecnológica |
| 2                        | planejar e desenvolver a disciplina   | pedagógica e didática              |
| 3                        | organizar o plano de ensino   | pedagógica                         |
| 4                        | participar da escolha dos tutores   | formativa                          |
| 5                        | realizar reuniões semanais com sua equipe (avaliação, encaminhamento e planejamento das atividades) | pedagógica e formativa             |
| 6                        | participar das reuniões pedagógicas de planejamento e avaliação do curso                            | pedagógica e formativa             |
| 7                        | elaborar as provas de recuperação, dependência e/ou avaliações para atender casos especiais         | didática                           |
| 8                        | realizar encontros presenciais  | pedagógica e didática              |
| 9                        | elaborar videoaulas   | pedagógica, didática e tecnológica |
| 10                       | acompanhar o processo de aprendizagem   | pedagógica                         |
| 11                       | agendar horários para o atendimento aos alunos  | pedagógica                         |
| 12                       | realizar avaliações e correção (20% do seu total)   | didática                           |

Fonte: adaptado de PP do Curso de Letras Espanhol, UFSC (2010)

Uma primeira evidência de que a Resolução 026/2009 é recontextualizada no âmbito do PP do curso reside no fato de que nesse contexto de produção não há a separação estabelecida pela Resolução, isto é, no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC os professores que elaboram o material didático são os mesmo que ministram as disciplinas, sendo denominados apenas 'professor'. Uma das características do curso é a reincidência de professores nas disciplinas e isso tem reflexo

também na produção do material didático. Além disso, tendo em vista o contexto no qual está inserido, o PP do curso apresenta uma versão mais específica de algumas atribuições e as concentra primordialmente sob a dimensão pedagógica, seguida da didática. Isto nos indica que o professor do curso de licenciatura em Letras Espanhol EaD/UFSC aproxima-se mais do professor-pesquisador do que do professor-pesquisador conteudista. O professor no PP do Curso é concebido numa perspectiva mais próxima ao estudante: do total de 12 atribuições, sete delas estabelecem a docência a partir das atividades desenvolvidas na relação com os estudantes.

No entanto, ainda que recontextualizadas, as atribuições seguem o discurso regulador do contexto de influência, de modo que algumas podem ser facilmente identificáveis como ancoradas nas atribuições descritas na Resolução. A realização de reuniões semanais com a equipe de tutoria para avaliação, encaminhamentos e planejamento das atividades (PP do Curso Letras Espanhol, UFSC, 2010), por exemplo, está relacionada ao discurso regulador de “coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação” (BRASIL, 2010b, p. 4). Por outro lado, essa mesma atribuição representa apenas uma das diferentes formas possíveis da atividade de coordenação da tutoria: esta foi a maneira mais adequada de realizar esta coordenação no contexto do curso de Letras Espanhol EaD.

Outra atribuição que surge em virtude do contexto específico do curso é o estabelecimento de um percentual para avaliações e correções a ser realizado pelo professor. Primeiramente, é importante lembrar que na educação a distância, devido ao seu alto número de estudantes, seria praticamente impossível a avaliação de todas as atividades e estudantes por apenas uma pessoa, sobretudo em cursos que primam pelo cumprimento de prazos. Depois, isto se deve ao fato que a EaD ainda não faz parte da carga horária do professor e assim configura um trabalho extra, gerando um acúmulo de atividades, como sinalizado pela maioria dos professores entrevistados e sintetizado no fato de que “a EaD entra como um a mais ainda.[...] a contagem das horas que eu faço na EaD não

conta no meu plano de atividade docente individual, mesmo sendo contratada para atuar na educação a distância.” (PR1).

Além disso, por participar da seleção dos tutores e acompanhar de perto este grupo, cria-se um ambiente de trabalho em equipe evidenciado no contexto da prática por meio do retorno dos questionários e entrevistas. Assim, algumas atividades do professor são diluídas no coletivo composto por ele e pela equipe pedagógica: *designer* instrucional, coordenadores, supervisor de AVEA, e principalmente, tutores presenciais e a distância.

No caso dos tutores, por exemplo, a Resolução não detalha atividades específicas para tutores polo e a distância, mas elenca um conjunto de dez atribuições para a tutoria de modo geral.

Quadro 6 – Atribuições do tutor na Resolução 026/2009

| <b>Função: Tutor</b> |   |   |
|----------------------|---|---|
|                      | <b>Atividade</b>  | <b>Dimensão</b>                         |
| 1                    | mediar a comunicação de conteúdos entre professor e cursistas                             | pedagógica e didática                   |
| 2                    | acompanhar as atividades discentes  | pedagógica e didática                   |
| 3                    | apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes               | pedagógica e didática                   |
| 4                    | manter regularidade de acesso ao AVEA e dar retorno às solicitações do cursista           | pedagógica e administrativo-burocrática |
| 5                    | estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes             | pedagógica                              |
| 6                    | colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes                          | pedagógica                              |
| 7                    | participar das atividades de capacitação e atualização                                    | formativa                               |
| 8                    | elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria    | pedagógica e administrativo-burocrática |
| 9                    | participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável | pedagógica e administrativo-burocrática |
| 10                   | apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos       | administrativo-burocrática              |

Fonte: adaptado de Brasil (2009a)

Observamos que, assim como os teóricos indicam, a Resolução expõe a importância da tutoria ao concentrar nesta função muitas atividades de cunho pedagógico. É interessante notar inclusive que, entre os tutores, o número de atividades pedagógicas apresenta-se em maior quantidade do que aquelas atribuídas ao professor-pesquisador (ver Quadro 6). Comparando estas duas funções, notamos que ao professor ficam delegadas as atividades de ensino (dimensão didática), mas a mediação com os estudantes (dimensão pedagógica) fica primordialmente a cargo dos tutores. Assim, acreditamos que a possibilidade do não isolamento do professor na educação a distância apontada

acima, pode encontrar respaldo na função do tutor, ou seja, a UAB, por meio da Resolução 026/2009, considera que a tutoria também participa da docência.

O PP do curso (UNIVERSIDADE..., 2010), por sua vez, especifica atividades comuns a tutores polo e UFSC, além de enumerar aquelas que se referem especificamente à tutoria presencial, como podemos observar no Quadro que segue.

Quadro 7 – Atribuições do tutor no PP do curso

| <b>Função: Tutor</b> |    |  |   |
|----------------------|----|--|---|
|                      |    | <b>Atividade</b>   | <b>Dimensão</b>                         |
| Tutor polo e UFSC    | 1  | orientar os alunos a planejar seus trabalhos                       | pedagógica e didática                   |
|                      | 2  | orientar e supervisionar trabalhos de grupo                        | pedagógica e didática                   |
|                      | 3  | esclarecer dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas                | pedagógica e didática                   |
|                      | 4  | esclarecer os alunos sobre regulamentos e procedimentos do curso   | administrativo-burocrática              |
|                      | 5  | proporcionar <i>feedback</i> dos trabalhos e avaliações realizadas | pedagógica                              |
|                      | 6  | representar os alunos junto aos responsáveis pelo curso            | pedagógica                              |
|                      | 7  | participar da avaliação do curso                                   | pedagógica e formativa                  |
|                      | 8  | manter contato constante com os alunos                             | pedagógica e didática                   |
|                      | 9  | participar de cursos de formação que potencializem o seu trabalho  | formativa                               |
|                      | 10 | participar das reuniões pedagógicas realizadas pela coordenação    | pedagógica e formativa                  |
| Tutor polo           | 1  | fomentar o desenvolvimento acadêmico do polo                       | pedagógica e administrativo-burocrática |
|                      | 2  | organizar encontros semanais com os alunos                         | pedagógica e administrativo-burocrática |

|    |  |   |
|----|--|---|
| 3  | supervisionar trabalhos de grupo realizados no polo                            | pedagógica                              |
| 4  | realizar atividades sob supervisão do professor e tutores da disciplina        | pedagógica                              |
| 5  | realizar o estudo do conteúdo das disciplinas ofertadas no semestre            | pedagógica                              |
| 6  | acompanhar as disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem                  | pedagógica                              |
| 7  | coordenar e assistir as videoconferências juntamente com o coordenador do polo | pedagógica e administrativo-burocrática |
| 8  | assistir as aulas presenciais  | pedagógica                              |
| 9  | aplicar as avaliações presenciais das disciplinas                              | administrativo-burocrática              |
| 10 | desenvolver projetos de extensão e pesquisa com os alunos                      | pedagógica e administrativo-burocrática |
| 11 | supervisionar as práticas de estágio   | pedagógica                              |
| 12 | orientar e avaliar os monitores do polo  | pedagógica                              |

conclusão

Fonte: adaptado de PP Letras Espanhol, UFSC (2010).

Aqui podemos notar que o PP reafirma a característica pedagógica da tutoria e indica a reincidência de um contexto recontextualizador. Nas atividades tutoriais estabelecidas pela Resolução, ainda que a função seja caracterizada com forte apelo pedagógico, a descrição das atribuições revela por vezes uma condição secundarizada (tutor como ligação entre duas instâncias) ou pouco autônoma (tutor como apoiador). No PP do curso, os tutores aparecem com atribuições mais ativas e independentes, como nas atividades de orientação e esclarecimento aos estudantes. Isso indica a formação de uma equipe responsável pela docência em lugar da figura unificada do professor. No questionário, isso ficou mais evidente a partir da atribuição das escalas mais elevadas (4 e 5) a professores e tutores no que se refere à responsabilidade docente no Curso. Nas entrevistas, a questão do trabalho em equipe foi identificada inclusive pelos alunos, como por exemplo:

Não há como um trabalho legal como esses [atividades interligadas e com materiais encenados pela professora e tutores] não ter sido construído em equipe e também não ter sido conduzido pela equipe. (ES1).

Percebo que, no que diz respeito às atividades propostas, há um trabalho em equipe [...]. Os próprios tutores já mencionaram isso lá no Moodle: “nossa equipe preparou para vocês...”. (ES2).

No caso dos tutores dos polos presenciais, o PP indica, além da dimensão pedagógica, um volume de atividades administrativo-burocráticas. A partir de nossa atuação na tutoria a distância do Curso, pudemos observar que esta foi uma prática no contexto específico do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC: tutores polo tinham maior perfil administrativo que pedagógico. No entanto, nossa experiência permitiu identificar também um incômodo em relação a isto na medida em que foram integrando a tutoria presencial tutores com formação na área da Educação e, principalmente, licenciados em Letras-Espanhol. Constatamos várias tentativas que foram engendradas para reverter esta situação, isto é, oferecer a oportunidade aos tutores polo de minimizar sua atuação administrativa e maximizar a pedagógica.

Segundo um dos tutores polo entrevistados (TP1), “nós assumimos os dois papéis... acho que desde o começo a gente, por não saber exatamente onde se encaixava, acabou fazendo de tudo”. Outro tutor polo acrescenta:

A gente acha importante que a secretaria do polo tenha um contato direto com a secretaria do Curso, porque a secretaria do polo não fazia um trabalho próprio de secretaria: por exemplo, se o aluno queria fazer a prova de segunda chamada, era tudo era através de nós, a gente escaneava o atestado, encaminhava para o professor, encaminhava para o tutor... todo esse trabalho que na verdade é da secretaria acadêmica e não do tutor. Então a gente ficava fazendo muito isso e isso estava

sobrecarregando a gente tanto que a nossa verdadeira função de mediação, avaliação, estava sendo prejudicada. (TP2).

No entanto, o contexto da prática está alterando essa configuração. Professores, e tutores concordam que é preciso fazer com que o tutor polo seja visto e se considere como integrante da docência. Segundo o coordenador de tutoria

é essa questão que a gente tem que modificar e isso só vai acontecer ao dar a voz para o tutor polo. É esse movimento que estou tentando fazer na minha coordenação agora: trazer o tutor polo para o planejamento da disciplina, mas isso é difícil, não só pelo fato de que eles estão distantes, mas porque implica uma organização muito grande por parte das disciplinas como um todo. Eu acho problemático perceber o tutor polo como simplesmente um organizador de atividades ou puramente administrativo. E ele se percebe como professor, e eles devem se perceber como professores. Hoje eu vejo como obrigação minha, enquanto professora da disciplina, fazer a mediação com o tutor polo também, porque ele é parte da equipe. (CT)

A Resolução 026/2009 elenca atribuições para outras duas funções que fazem parte dos sujeitos desta pesquisa: o coordenador de curso e de tutoria<sup>76</sup>. Ao coordenador de tutoria são atribuídas oito atividades, sendo sete relativas à dimensão administrativo-burocrática e uma formativa. Ao coordenador de curso são elencadas 12 atividades: nove relacionadas a dimensão administrativo-burocrática, duas formativas e uma pedagógica. Esta última refere-se diretamente ao professor-pesquisador, uma vez que prevê “elaborar, em conjunto com o

---

<sup>76</sup> Além desses são especificadas na Resolução as funções de coordenador e coordenador-adjunto UAB e coordenador de polo. As atribuições dessas funções não aparecem nesta análise porque não fazem parte dos sujeitos desta pesquisa.

corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno”. (BRASIL, 2009a, p. 10).

Aparentemente, esta atividade parece fazer parte da docência, mas consideramos que se refere à constituição do quadro avaliativo geral do curso, ao qual regula a forma de avaliação do estudante dentro das disciplinas. Deste modo, acreditamos que o coordenador de curso, tal como descrito na Resolução 026/2009, não representa uma função participativa da docência; sua única atividade pedagógica funciona como um discurso regulador que institui um modelo de avaliação dos estudantes ao qual as disciplinas devem adequar-se.

O PP do curso, por sua vez, segue o discurso regulador da UAB no que se refere à atribuição de atividades administrativo-burocráticas ao coordenador de curso. No entanto, recontextualiza esse discurso ao prever a função de vice-coordenador de curso. Com relação ao coordenador de tutoria, no entanto, o PP apresenta um contexto recontextualizado à função: no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC o coordenador de tutoria é responsável pela coordenação pedagógica do curso, atrelando a responsabilidade administrativa ao coordenador e vice-coordenador de curso.

Assim, o coordenador de tutoria exerce atividades pedagógicas, ainda que não do mesmo modo que professores e tutores. São atividades do coordenador de tutoria:

- participar da seleção (banca) dos tutores que atuarão nas disciplinas do curso;
- realizar reuniões pedagógicas periódicas com as equipes de tutores (distância e/ou presenciais) para orientações e avaliações pedagógicas;
- participar das reuniões da coordenação geral e das equipes multidisciplinares;
- participar na definição dos cursos de formação de tutores;
- participar do núcleo de pesquisa do CCE [Centro de Comunicação e Expressão]. (UNIVERSIDADE..., 2010, p. 54)

Como se pode observar, segundo o PP do curso, as atividades do coordenador de tutoria não se relacionam diretamente à dinâmica das disciplinas ou ao contato com os estudantes, mas sim ao formato pedagógico do curso como um todo, principalmente a partir do acompanhamento da tutoria presencial e a distância. Ao considerar essas proposições, nos parece que o coordenador de tutoria não exerce função docente no curso, mas não se pode negar sua atuação pedagógica, aspecto que não se faz presente no contexto de produção de texto da UAB.

Assim, a análise dos textos políticos sinaliza que a UAB, ao formalizar um modelo de educação a distância, instituiu também um modelo de docência. Este modelo pode, ao mesmo tempo, levar a um afastamento do professor do processo pedagógico, atribuindo a ele atividades relacionadas à criação e coordenação da disciplina, e a um conseqüente destaque da tutoria nesse processo. Considerando o exposto nesta subseção, acreditamos que esse modelo de docência organiza-se segundo a proposta de financiamento do Sistema e de pagamento de bolsas (Resolução 026) e pode levar a uma fragmentação e precarização do trabalho docente, conforme denunciam Lapa e Preto (2010)<sup>77</sup>. É importante dedicar atenção às transformações do trabalho docente na EaD tentando entender essas mudanças “à luz das concepções educacionais e dos propósitos envolvidos em um processo de EaD, caso contrário, corre-se o risco de dicotomizar o trabalho do professor e transformar em partes isoladas as dimensões que se integram na ação docente *on-line*”. (ALMEIDA, 2010, p.71).

Cabe destacar que tanto o Projeto Pedagógico da primeira edição do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC (2008-

---

<sup>77</sup> A fragmentação e a precarização são citadas aqui como conseqüências decorrentes de uma compreensão pouco clara da docência na EaD e em virtude do financiamento. Consideramos o engessamento das funções a partir do financiamento e a interferência das planilhas de custos na docência temas relevantes e que merecem ser aprofundados em outras pesquisas.

2011) quanto de sua reedição (2011-2015)<sup>78</sup> – campo de estudo nesta dissertação - foram propostos a partir do projeto do respectivo curso presencial executado pela UFSC, “obedecendo peculiaridades da modalidade a distância” (UNIVERSIDADE..., 2007; 2010). No entanto, percebemos alterações significativas entre os dois projetos pedagógicos. Notamos que o primeiro curso estava bastante relacionado à proposta curricular do curso presencial, contando com a inserção da disciplina de Introdução à Educação a Distância como mediadora da modalidade e uma reorganização das disciplinas para serem oferecidas ao longo de oito semestres. A experiência desta primeira edição evidenciou a necessidade de algumas alterações curriculares e assim o PP da reedição do curso, ainda que relacionado ao curso presencial e à primeira edição do curso a distância, passou por modificações.

A primeira delas foi o oferecimento da disciplina de Leitura e Produção Textual Acadêmica I, além de Introdução à Educação a Distância e o menor número de disciplinas na fase inicial do curso – de cinco para três. Isso porque o contexto da prática evidenciou que os estudantes de cursos de EaD tinham características diferentes dos estudantes dos cursos presenciais da Universidade. Houve a necessidade de criar um ambiente de maior possibilidade de adequação do estudante à sistemática do ensino superior e, dentro dele, à modalidade a distância. Essas alterações culminaram na ampliação do tempo do curso para nove semestres.

Essas modificações no contexto da produção de texto acontecem em consequência do potencial recontextualizador do contexto da prática e da noção da política como ciclo. Segundo Ball (1992) o contexto da prática é tão produtor de políticas quanto os contextos de influência e de produção de texto. Para o autor, os professores e demais profissionais envolvidos no cotidiano educacional têm papel fundamental na recontextualização da política, pois a interpretam e a recriam ativamente a partir de suas ideologias, histórias, experiências e

---

<sup>78</sup> Conforme mencionado no Capítulo I, o curso de Letras Espanhol EaD/UFSC conta com duas edições: a primeira turma teve início em 2008.1 e já está concluída; a segunda turma está em vigência e é o campo empírico desta pesquisa.

valores – daí o fato de que as políticas não são simplesmente implementadas e incorporadas tal como foram propostas nos documentos oficiais. As diferentes interpretações e recriações sinalizam aspectos de cada contexto recontextualizador e as consequências disso podem indicar transformações na política original, conforme apontam Ball (1992) e Bernstein (1996).

Assim, apresentamos neste capítulo uma discussão da política de educação a distância estabelecida por meio da UAB e sua relação com o contexto do curso de licenciatura em Letras Espanhol EaD/UFSC. Para tanto, nos apoiamos nas teorias do ciclo de políticas (BOWE, BALL E GOLD, 1992) e de recontextualização (BERNSTEIN, 1996), sobretudo no que se refere ao contexto de influência e de produção de texto e seus discursos reguladores. No próximo capítulo, apresentamos e analisamos o contexto da prática por meio dos discursos dos estudantes e equipe pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFSC.

## CAPÍTULO III – O conceito de docência no Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC

### 3.1 Docência na EaD e no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC

Ao considerar o histórico da educação a distância, observamos que a docência não possui representatividade em muitos sistemas internacionais de educação a distância. Isso pode ser constatado, por exemplo, a partir das diferentes interações apontadas por Moore e Kearsley (2010) como constitutivas da formação a distância: interação aluno-conteúdo, aluno-instrutor e aluno-aluno. Segundo esses autores, o instrutor tem atuação variável de acordo com o nível educacional dos estudantes e situações organizacionais de cada instituição, mas de modo geral “os instrutores proporcionam conselhos, apoio e incentivo” (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 152). Consideramos que esses aspectos promovem um afastamento da função didático-pedagógica, pois acreditamos que fazem parte das atividades de docência, mas não a determinam por si só.

Nesses ‘sistemas “ensinantes”’ (BELLONI, 2009), o docente está representado, principalmente, pelos materiais didáticos e planejamento dos cursos EaD – tal como identificamos na análise de alguns textos políticos referentes à realidade brasileira<sup>79</sup>. Peters (2003) indica que houve, ao longo das gerações da EaD<sup>80</sup>, uma compensação pela ausência do docente a partir de sua transferência para o material didático, isto é, os conteúdos veiculados pelas diferentes mídias, apresentavam-se como a *voz docente*, proporcionando um diálogo didático que se caracterizava como autoinstrucional e

---

<sup>79</sup> Capítulo II.

<sup>80</sup> Ainda que existam divergências teóricas em relação a esta classificação devido ao fato de estar calcada na tecnologia, de modo geral, a história da EaD está dividida nas seguintes gerações: 1ª geração – estudo por correspondência; 2ª geração – rádio e TV; 3ª geração – transmissão por satélites; 4ª geração – computador; e 5ª geração – internet.

voltado a um estudante com alto grau de autonomia. Nas palavras do autor, esta compensação é estabelecida a partir de

*uma maneira especial de apresentar os conteúdos a serem ensinados. Nesse processo, os docentes transferem sua habilidade e arte para o texto didático, para que esse possa exercer substitutivamente todas as funções didáticas importantes. Deste modo os docentes estão, por assim dizer, embutidos no texto didático.* (PETERS, 2003, p. 55, grifo nosso).

Consideramos que esta *presença do docente* corporificada nos materiais didáticos está atrelada a sistemas de educação a distância de universidades abertas de finalidade única (*single mode*) em nível mundial, como a *United Kingdom Open University* (OKOU) e a *University of South Africa* (UNISA), ou seja, instituições que atendem estudantes de vários países através de uma dinâmica que exclui os encontros presenciais.

No caso brasileiro, a *presença do docente* fica estabelecida de modo mais visível no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil em virtude da adoção de um modelo semipresencial. Assim, ao mesmo tempo em que a *voz do docente* está nos materiais didáticos, há também a *presença do docente* como responsável pelo acompanhamento do conteúdo e do estudante, tanto fisicamente nos polos de apoio presencial, quanto virtualmente através do ambiente virtual de ensino-aprendizagem.

As análises apresentadas nesta dissertação referem-se ao grupo de estudantes, professores, coordenador de curso, coordenador de tutoria, *designer* instrucional, supervisor de AVEA, tutor a distância e tutor polo do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC. Esses foram os sujeitos da pesquisa, os quais são identificados apenas pela inicial de sua função e número sequencial, como forma de manter seu anonimato. Sua participação pode ser observada na tabela que segue.

Tabela 5: Síntese da participação dos sujeitos de pesquisa

| Função            |                                   | Sujeitos     |             |
|-------------------|-----------------------------------|--------------|-------------|
|                   |                                   | Questionário | Entrevistas |
| Estudante (ES)    |                                   | 53           | 5           |
| Professor (PR)    |                                   | 6            | 4           |
| Equipe pedagógica | Coordenador de curso (CC)         | 1            | 0           |
|                   | Coordenador de tutoria (CT)       | 1            | 1           |
|                   | <i>Designer</i> instrucional (DI) | 1            | 1           |
|                   | Supervisor de AVEA (SA)           | 1            | 1           |
|                   | Tutor a distância/UFSC (TU)       | 21           | 5           |
|                   | Tutor presencial/polo (TP)        | 6            | 3           |
| Total             |                                   | 90           | 20          |

Fonte: produção da própria autora.

No curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, ao fazerem referência ao tipo de trabalho desenvolvido no contexto da prática no tocante à relação entre docência e material didático, alguns dos entrevistados revelam que em “um curso técnico ou um curso que não tenha tutoria ou... posso fazer o material, colocar lá [no AVEA] e dizer “Pessoal: está lá... vão lá, façam, aprendam...”. Mas, no formato como a gente faz, isso não é possível.” (DI).

A *presença* e a *voz docente* são identificadas de diferentes formas no curso. Isso pode ser percebido, por exemplo, a partir das atribuições docentes elencadas pelos professores participantes da pesquisa: preparação de livro didático, elaboração do material didático, elaboração e acompanhamento do AVEA, correção de provas de atividades, participação em fóruns e *chats*, acompanhamento/atendimento aos alunos, preparação de videoconferências e/ou videoaulas, realização de encontros presenciais, planejamento e fechamento da disciplina, desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem.

No que se refere aos materiais, afirmam que há um trabalho articulado entre o professor e o *designer* instrucional no

planejamento e elaboração do livro impresso, o que tem reflexos no material didático disponibilizado em mídia digital, conforme indica a DI do curso:

quando o material chega para mim, eu sento com o professor... até mesmo antes disso, converso com ele sobre como propor esse material: estrutura, linguagem, recursos, etc. Isso com o material impresso que é a primeira coisa que a gente desenvolve com o professor. Quando esse material chega, eu consigo enxergar como pode ficar no Moodle. Então, a gente [DI e professor] começa a ver por unidade. É um trabalho que começa ali e quando chegar lá no ambiente ele [o professor] não vai começar do zero.

Com relação às atividades que pressupõem a presença do professor, a coordenadora de tutoria, que também é professora no curso, explica que

me vejo como construindo muito fortemente a mediação com meus alunos, mas eu construo de forma diferente daquela que o tutor constrói: construo quando eu concebo as minhas videoconferências, os encontros presenciais, quando participo dos fóruns de discussão, quando estou atualizando as notícias do curso, quando estou postando no fórum 'tira dúvidas' ou no 'jogando conversa fora'.

Além disso, os professores afirmam que também se fazem presentes a partir do envolvimento na reunião semanal com tutores, em que desenvolvem as seguintes atividades ditas "docentes": organização e acompanhamento da tutoria e da disciplina; participação em reuniões e cursos de formação; e participação na seleção de tutores para sua disciplina. Belloni (2009, p. 80) ressalta que o trabalho de integração e coordenação da equipe de trabalho "é, talvez, uma das novas funções mais difíceis do professor".

Desta maneira, observamos que a docência assume formas recontextualizadas de acordo com as especificidades próprias da educação a distância e de cada modelo de EaD adotado e, mais precisamente, de acordo com a realidade de cada contexto da prática, uma vez que “há projeto pedagógico que dá origem a determinadas práticas [...] que implicam organizar sistemas educativos de uma maneira e não de outra” (ALONSO, 2010, p. 82).

A recontextualização da docência é apontada por Gadotti (2002), Peters (2003) e Silva (2009), entre outros, como um importante fator em contextos educativos que incorporam a utilização de tecnologias de informação e comunicação. Para Almeida (2010), essas tecnologias em sua versão digital incutiram mudanças no fazer profissional das mais diversas áreas, mas que na educação a distância as TIC fomentam outras formas de trabalho docente.

Ao considerar a aprendizagem no ciberespaço<sup>81</sup>, Levy (2000, p. 170) salienta que o principal “é a mudança *qualitativa* nos processos de aprendizagem. Procura-se menos transferir cursos clássicos para formatos hipermídia interativos [...] do que estabelecer novos paradigmas de aquisição do conhecimento e constituição de saberes”. Corroborando com Levy, Silva (2009) destaca que se o docente a distância não toma consciência da necessidade de alteração da relação comunicacional, a inserção das tecnologias de informação e comunicação cumpre apenas o papel de reafirmar o *modus operandi* da educação presencial. Neste sentido, nossos entrevistados apontam que entre as características requeridas ao professor que atua na EaD está a adoção de uma postura aberta frente as TIC e a flexibilidade nas

---

<sup>81</sup> O ciberespaço é caracterizado por Levy (2000, p.17) como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores”. Nesta concepção, o autor abarca tanto os aspectos materiais e técnicos da tecnologia digital, o volume de informações disponíveis, como também a ação humana neste ambiente. Assim, explica que ‘cibercultura’ especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

formas de comunicação<sup>82</sup>. Não considerar esses aspectos impede que se inove “e aí ele [o professor] faz a mesma educação com as novas tecnologias, o que é uma educação performática; é mais *high tech*, mas não é uma educação diferente, é a mesma coisa”, como analisa um dos professores do curso.

Especificamente na esfera da educação a distância, essa recontextualização é tema de discussões empreendidas por Alonso (2010), Belloni (2009) e Mill, Ribeiro e Oliveira (2010). Estes autores corroboram que na EaD o processo de ensino é influenciado por diferentes atividades de uma gama de profissionais técnicos e pedagógicos envolvidos no processo educacional, sendo que esta influência varia de acordo com as prerrogativas de cada função profissional. A constituição dos quadros funcionais nas instituições de ensino superior apresenta variações de acordo com as características e modelo de EaD instituído, mas de modo geral os profissionais envolvidos são: *designer* instrucional, *designer* gráfico, tutor presencial e a distância, técnicos de som e imagem, especialistas em informática/programadores, professor conteudista/autor, professor de disciplina/formador, coordenadores<sup>83</sup>, entre outros.

Desta forma, torna-se comum o uso do prefixo ‘multi’ e a designação de ‘equipe’ quando da referência à pluralidade no trabalho docente em educação a distância: ‘multi’ representa a diversidade de papéis e profissionais envolvidos e ‘equipe’ sinaliza uma ação convergente em relação às atividades desses diferentes profissionais. Assim, consideramos que a demarcação da docência na educação a distância sugere ser uma tarefa complexa, uma vez que congrega duas perspectivas, aparentemente divergentes: a ideia de fragmentação do trabalho – cada profissional com suas atividades específicas, e de trabalho colaborativo – responsabilidade coletiva sobre o resultado final (BORGES, 2010, não paginado). Os entrevistados do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC apontam

---

<sup>82</sup> Essas características têm relação com a identidade docente, cuja discussão é apresentada no próximo capítulo.

<sup>83</sup> O quadro de funções relativo ao curso de Letras Espanhol EaD/UFSC e suas respectivas descrições é apresentado no Capítulo I.

a realização de um trabalho em equipe no curso, mas não negam a possibilidade de outras formas de organização do trabalho docente. Uma das professoras, por exemplo, explica que

o principal desafio para o professor que vai para a EaD é que ele não trabalha sozinho, ele tem de coordenar o trabalho dele com outras pessoas. Então, na minha avaliação, tenho que discutir os critérios de avaliação e todo mundo ter a mesma compreensão desses critérios. Se as pessoas que trabalham compreendem isso da mesma maneira, o acompanhamento da aprendizagem do aluno acontece, não importa quem faz a avaliação da prova, da videoconferência... Quando tive que sentar com uma equipe e ver porque essa atividade é importante e o objetivo que a gente tem de observar no momento de avaliar, tomei consciência do real valor do porque estava planejando aquele tipo de atividade e que às vezes no presencial você faz na aula, sem muita preocupação, você fala e faz essas coisas mas não de maneira tão sistematizada, organizada, compartilhada. Quando você compartilha, você tem que dividir isso com alguém. O que a gente vê dos outros professores é um pouco essa dificuldade: ele não sabe compartilhar, está acostumado a trabalhar sozinho e aí qual é a maneira mais fácil de dividir? É dividir mesmo, e não compartilhar. Então eu digo “você faz a videoconferência”, “você faz a avaliação de tal trabalho” e um não sabe o que outro está fazendo. A fragmentação é a maneira mais fácil de fazer, a divisão pura e simples. (PR1).

Outro ponto em comum entre os autores que tratam das alterações no trabalho docente mediado pelas TIC é a relevância do professor nesse contexto. Em nenhum momento os autores consultados estabelecem uma posição secundária para o

professor que atua na EaD, ainda que considerem que tenha suas funções desdobradas no coletivo de trabalho. Pelo contrário: ao chamar a atenção para a possibilidade de ocultação do professor, destacam sua importância enquanto responsável pelo processo pedagógico, pois, ao diluir sua função no grupo de trabalho, o professor também introduz, ainda que de modo inconsciente, sua compreensão sobre o processo didático-pedagógico.

Parece consenso o fato de que o professor parece desaparecer e/ou ficar oculto em modelos onde ações de caráter pedagógico são atribuídas aos materiais e quase exclusivamente ao aparato tecnológico (ALONSO, 2010). Há, entre os autores, a constatação de que o avanço tecnológico, entre outras mudanças, provoca alterações na forma de fazer Educação. Ao mesmo tempo, refletem que há um excessivo determinismo tecnológico e advogam a adoção de uma postura crítica frente às possibilidades da tecnologia (BELLONI, 2001, 2009; LITWIN, 2001), pois o “essencial não é apenas a tecnologia, mas novas estratégias pedagógicas capazes de comunicar e educar em nosso tempo”. (SILVA, 2009, p. 15).

Litwin (2001) indica que a ausência de uma proposta pedagógica faz com que a autonomia passe a ser confundida com autodidatismo. Consideramos que na EaD, esta ausência, ou uma proposta pedagógica pouco clara, pode interferir negativamente no trabalho da equipe multidisciplinar e, num efeito cascata, comprometer o processo de ensino-aprendizagem de modo geral. Segundo Belloni (2009, p. 86), “é importante ressaltar que, embora já não ocupe o centro do palco, o professor continua sendo essencial para o processo educativo [...] e que suas funções – ainda que multiplicadas e transformadas – continuam indispensáveis para o sucesso da aprendizagem”, inclusive no que se refere ao trabalho de integração e coordenação de equipe.

Indícios dessas considerações foram identificados no contexto da prática do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, conforme podemos observar nos depoimentos que seguem:

quem encabeça toda a equipe é o professor.  
[...] Eu tenho percebido que com o tempo as coisas têm se acomodado dessa forma, um

colaborando com o outro. Se estabeleceu uma engrenagem: alguma coisa que acontece no caminho, já não é mais 100% e tem reflexo nos alunos. (TP3).

os professores tem um papel fundamental neste processo, pois dão o direcionamento da aprendizagem, encaminhando o que deve ser estudado em função dos objetivos que eles têm em mente que seus alunos atinjam, organizando, assim, as atividades pertinentes para a construção deste conhecimento. (ES1).

No entanto, a coordenadora de tutoria indica que no contexto da UAB – talvez por uma falta de esclarecimento maior deste contexto de produção sobre a docência –, existe a possibilidade de ocultação do professor dependendo da forma que o contexto da prática imprime. Assim, a coordenadora observa que

em muitas disciplinas o professor é pulverizado, ele desaparece porque não tem o entendimento do seu papel. [...] Ele tem que ir ao polo, no encontro presencial; habitar o ambiente, entender o que está acontecendo, participar dos fóruns; e conversar com os tutores polo, porque assim se faz presente. Não que isso seja uma questão de aparecer, “porque eu quero que vocês saibam que tem um professor”... não, mas sim porque essa é a tarefa do professor. (CT).

Neste panorama de discussão sobre a docência na EaD, onde aspectos do desdobramento da função do professor num coletivo de trabalho são evidenciados, alguns conceitos têm sido elaborados com vistas fundamentar e adensar tais discussões.

Um desses conceitos é o de *polidocência* desenvolvido em 2006 por Mill a partir de sua pesquisa de doutorado sobre o

trabalho de tutores virtuais<sup>84</sup> em cursos de formação de professores na modalidade a distância. No desenvolvimento de seus estudos, o autor questiona “*quem é o docente da Educação a Distância?*” (Mill, 2006, p. 67) e analisa a docência sob o prisma de categoria profissional, o que engloba o debate sobre formação profissional, precarização e compartilhamento do trabalho docente, saberes e competências, entre outros elementos (MILL, 2010). Para o autor, esta perspectiva permite uma discussão mais ampla, pois, ao considerar o viés trabalhista, vai além do fazer pedagógico cotidiano e da figura do professor.

Outra contribuição de Mill é sua posição frente à articulação do trabalho no interior da polidocência. O autor argumenta que a interdependência entre os trabalhadores é algo essencial à docência na EaD e a que polidocência refere-se ao conjunto articulado de trabalhadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na EaD. Além disso, revela que a discussão sobre a docência na educação a distância é permeada por aspectos da fragmentação do trabalho e da colaboração entre os profissionais.

É nessa característica de compartilhamento/colaboração, ou fragmentação/parcelamento do trabalho pedagógico virtual, que se assenta a concepção de *polidocência*. Por ser segmentado e compartilhado, o trabalho virtual precisa ser realizado por um “trabalhador coletivo” exercendo as atividades típicas de um trabalhador-professor da educação presencial. É nesse processo que devem ser entendidas as duas vertentes possíveis de análise da *polidocência*: colaboração entre trabalhadores e fragmentação do trabalho docente em etapas. (MILL, 2010, p.33).

Mill admite que o termo ‘polidocência’ não é novo, uma vez que se refere a um trabalho docente coletivizado, e que,

---

<sup>84</sup> Nomenclatura utilizada pelo autor para fazer referência ao tutor a distância.

neste sentido, o conceito assemelha-se ao de *professor coletivo*, elaborado por Belloni no final da década de 1990.

Como se observa, o conceito de professor coletivo é referência para estudos sobre a docência na educação a distância. Esta conceituação surge como resposta à pergunta “afinal, quem ensina na EaD?” (BELLONI, 2009, p. 79) e emerge deste contexto onde ao trabalho de profissionais de áreas multidisciplinares congrega-se o trabalho do professor e a mudança de perspectiva no processo educativo em EaD. Segundo a autora, o foco volta-se para a aprendizagem, na promoção da autonomia discente, e não no ensino, na centralidade do professor. É neste sentido que afirma ser uma das principais características da modalidade a distância **“a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”** (BELLONI, 2009, p. 81), numa conformação onde os estudantes desempenham “os papéis principais de uma peça<sup>85</sup> que o professor até pode dirigir, mas que foi escrita por vários outros autores”. (BELLONI, 2009, p.82).

No que se refere aos desdobramentos da função docente, Belloni revela que pode ser agrupada em três blocos: um de cunho mais geral, responsável pela concepção e execução do curso e materiais; outro de aspecto operacional (distribuição de materiais e administração acadêmica); e por último aquele relativo ao acompanhamento da aprendizagem. No âmbito desta pesquisa, consideramos que o primeiro grupo está representado pela coordenação de tutoria, *designer* instrucional e o supervisor de AVEA; o segundo pela coordenação de curso; e o terceiro pelos professores e tutores polo e UFSC.

As teorizações de Mill e Belloni apresentam algumas proximidades e divergências. Ambos os autores destacam a figura do *designer* instrucional entre os demais profissionais envolvidos na docência a distância. Belloni (2009), por exemplo,

---

<sup>85</sup> A autora faz referência à metáfora teatral feita por Blandin (1990), onde este enfatiza a mudança do papel docente a partir da transformação de três unidades da tragédia clássica: o tempo, o lugar e a ação. É interessante notar que a temática teatral também é utilizada por Silva (2009) e Ball, quando este explica o ciclo de políticas em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009).

analisa que o *designer* instrucional representa aquele profissional que pode minimizar possíveis dificuldades de integração na equipe, visto que assegura a coerência pedagógica nas diferentes mídias e realiza uma assessoria técnico-pedagógica às disciplinas do curso. Mill (2010, p. 36) é mais enfático e afirma que o DI tem “papel fundamental na docência”, pois tem, entre suas funções, a tarefa de assessorar o professor no projeto da disciplina<sup>86</sup>.

No contexto do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, observamos que estas características estão relacionadas não só ao *designer* instrucional mas também fazem parte do perfil do supervisor de AVEA, pois ambas as funções assumem atividades de cunho pedagógico, como se observa no Quadro 8.

---

<sup>86</sup> Em Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) há um capítulo escrito por Mendoza (et al) dedicado à questão do DI na educação a distância.

Quadro 8 – Atribuições do DI e do supervisor de AVEA no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC

| <b>Função</b>                   | <b>Atividade</b>  | <b>Dimensão</b>                          |
|---------------------------------|---|--|
| <i>Designer</i><br>instrucional | adaptação de material didático impresso   | pedagógica e tecnológica                 |
|                                 | suporte para o Moodle   | tecnológica                              |
|                                 | planejamento e desenvolvimento de Hipermídias   | tecnológica                              |
|                                 | orientação de professores em relação ao planejamento do material a ser utilizado  | pedagógica e tecnológica                 |
|                                 | capacitação de tutores  | tecnológica e administrativo-burocrática |
|                                 | organização de eventos  | administrativo-burocrática               |
| Supervisor de AVEA              | reunião semanal com as equipes de professor e tutores para planejar atividades, montar plano de ensino, selecionar material, etc. | pedagógica e tecnológica                 |
|                                 | implementação do material no Moodle   | tecnológica                              |
|                                 | supervisão do andamento das disciplinas;  | pedagógica e tecnológica                 |
|                                 | reunião quinzenal com coordenadora de tutoria e tutores para diálogos, discussões, apresentação de disciplinas, etc.              | pedagógica e tecnológica                 |

Fonte: produção da própria autora.

De acordo com os dados do questionário, os ocupantes destas funções elencaram conjuntamente um total de 10 atividades. Dentre estas, consideramos que apenas três se referem exclusivamente à dimensão tecnológica e cinco são também pedagógicas. Essa afinidade entre as atividades faz com que DI do curso afirme: “às vezes a minha função pode se confundir com a da supervisora de ambiente em algum momento”.

Mill (2010), no desenvolvimento de sua discussão, afaste-se de Belloni (2009) ao especificar que fazem parte da

polidocência, além do professor responsável pela disciplina, os tutores a distância e presenciais e o *designer* instrucional, entre outros profissionais docentes que emergem de uma proposta específica de EaD, incluindo a equipe técnica e de coordenação. Belloni (2009), apesar de elencar os desdobramentos da função do professor, não chega a delimitar quais destas funções fazem parte do que denomina *professor coletivo*. Consideramos que isso se deve ao fato de que a autora discute a docência na EaD num plano geral, relacionado ao contexto de mudanças – sobretudo aquele impulsionado pela inovação tecnológica – e não a uma experiência determinada.

Outra distinção entre os autores está na perspectiva conceitual de *coletivo*. O autor da polidocência afirma que entende o conceito de trabalho coletivo “como uma combinação de divisão e delegação de trabalho” (MILL, 2010, p.16), enquanto Belloni (2009) prevê uma integração entre as funções.

Em estudo sobre o trabalho docente na EaD, Alonso (2010, p. 92) tece suas argumentações pautada num questionamento central: “a quem cabem as decisões pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem? [...] a quem cabe organizar, sistematizar, dar continuidade, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem?”. Além da questão da tomada de decisões no processo de ensino-aprendizagem, a autora salienta que

não existe “aprendizagem” a distância quando professores e alunos estão isolados em seus “lugares” sociais e geográficos. Daí concluir que a aprendizagem depende de “encontros”, convivências. Estes elementos são significativos na organização de sistemas de EaD. Assim, mais do que organizar processos de ensino, a ideia de “encontro” aparece como elemento catalizador dos processos de aprendizagem. (ALONSO, 2010, p. 83).

Ao propor a polidocência como forma de explicar o trabalho docente na EaD, Mill (2010, p.16) entende que “todo aquele que contribui para a discência pode ser entendido como

docente”. Consideramos essa conceituação muito abrangente e defendemos aqui o conceito de docência presente em Alonso (2010), ou seja, a docência deve ser compreendida a partir da ideia de encontro, de diálogo entre quem ensina e quem aprende. Observamos ainda que, na EaD, esse é um aspecto fundamental para a identidade docente tendo em vista a variedade de funções e áreas envolvidas na modalidade.

Dada sua visão de docência, Alonso (2010) destaca a figura do tutor no contexto da EaD por entender que sua ação tem natureza docente, pois é ele quem está no elo final do processo, ou seja, representa o contato mais direto com os estudantes e, deste modo, pode assumir ações pedagógicas que, inicialmente, não competiria a ele. A autora salienta ainda que “muitas vezes, no discurso do “trabalho em equipe”, [...] observamos que, para o tutor, destina-se a maior parte das atividades de “ensino””, (ALONSO, 2010, p. 95). Esta constatação é observada no contexto da prática do curso pesquisado, conforme análise que apresentamos ao longo desta seção.

Ao perguntarmos aos participantes da pesquisa sobre o grau de docência que atribuíam aos diferentes profissionais que atuam no Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, tivemos a seguinte escala:

Tabela 6: Grau de docência atribuído aos profissionais do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC

| <b>Função/Escala</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Coordenadores de curso  | 10       | 10       | 15       | 7        | 27       |
| Coordenador de tutoria  | 6        | 11       | 21       | 13       | 18       |
| Colegas(s) de curso   | 9        | 8        | 9        | 7        | 6        |
| Designer instrucional (DI)  | 18       | 14       | 14       | 10       | 13       |
| Eu mesmo(a)/o aluno   | 3        | 7        | 5        | 6        | 20       |
| Professor da disciplina (no AVEA)   | 1        | 0        | 4        | 8        | 56       |
| Professor responsável pelo conteúdo (livro)   | 0        | 1        | 12       | 20       | 36       |
| Professor que compartilha a disciplina (no caso de uma disciplina ter mais de 01 professor) | 1        | 2        | 6        | 13       | 46       |
| Supervisor de AVEA  | 10       | 17       | 14       | 12       | 16       |
| Tutor a distância/UFSC  | 3        | 4        | 6        | 13       | 43       |
| Tutor presencial/polo   | 4        | 7        | 8        | 8        | 37       |

Fonte: produção da própria autora.

Nota: Na escala, 1 representa o mínimo e 5 o máximo de docência.

Como se pode observar, para os sujeitos de pesquisa a docência no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC está formada respectivamente pelo: professor da disciplina (no AVEA), professor que compartilha a disciplina (no caso de uma disciplina ter mais de 01 professor), tutor a distância/UFSC e tutor presencial/polo.

Essa composição é indicada por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo. No questionário, consideramos apenas aquelas respostas que se mostraram completas quando da atribuição da escala, ou seja, foram descartadas as respostas a esta pergunta que não atribuíam qualquer escala a alguma função, assim como aquelas respostas que apontavam mais de uma escala à uma mesma função. Ainda assim a amostra foi representativa: dos 90 questionários respondidos pelos estudantes, professores e equipe pedagógica, 69 apresentavam resposta completa a esta questão.

Nos depoimentos resultantes das entrevistas, por sua vez, temos ratificados os dados do questionário: a formação da docência acima especificada é identificada por integrantes de todas as funções que fizeram parte desta pesquisa. Destacamos o depoimento de um desses sujeitos como síntese dos depoimentos do coordenador de tutoria, professores, supervisor de AVEA, tutores e estudantes: “no curso de espanhol os tutores são extremamente ativos, participam da construção [da disciplina] e quando tem dois professores na mesma disciplina os dois têm o mesmo nível, não é um professor auxiliar ou uma coisa desse tipo”. (DI).

Além disso, a nossa inserção no curso, nos permitiu observar que há no contexto da prática a constatação de que todas as funções são responsáveis pela docência, mas com diferentes graus de influência no processo de ensino aprendizagem. Segundo a DI do curso, “cada um vai contribuir de certa maneira... todos eles são importantes. Porque não tem como ser importante só o coordenador ou o DI ou o professor. Cada um tem seu papel e todos têm nível alto de importância dentro do processo... dentro da atuação própria das disciplinas”.

Ao considerar o contexto da docência no curso, a coordenadora de tutoria e a professora PR1 ponderam a existência do conceito do professor coletivo (BELLONI, 2009) no curso, pois “faz todo sentido porque temos uma equipe que constrói o saber” (CT). No entanto, recontextualizando o professor coletivo no contexto da prática do curso, podemos afirmar que, em relação ao critério para seleção da configuração da docência, os sujeitos de pesquisa mostram-se adeptos do conceito de Alonso (2010), isto é, a mediação com o estudante e a tomada de decisões pedagógicas como eixo central para a delimitação dos responsáveis pela docência. A continuação do depoimento da coordenadora de tutoria, ao explicitar a sua divisão dos graus de docência no curso, é representativa desta observação:

acredito que todos esses agentes são responsáveis pela docência ainda que, pela especificidade dos cargos, a sua ação docente seja mais ou menos efetiva quando a gente pensa na mediação direta com os

alunos. Até o coordenador do curso, porque ele dá o tom do curso e então, na verdade, ainda que ele não esteja efetivamente trabalhando naquela disciplina, toda a discussão do que está por trás do curso, como se espera que os professores construam esses momentos de aprendizagem, etc. é muito engatilhado com o tom que o coordenador dá. Então foi por isso que eu não dei menos de 1 para ninguém aqui [refere-se à questão do questionário sobre o grau de docência]: dei 3 para aqueles que são importantes, fazem parte, mas não fazem a mediação direta com os alunos, como é o caso do coordenador de curso, o professor do conteúdo, se ele simplesmente faz o livro, e o supervisor de AVEA. Coloquei esses como mais distantes, porque não fazem a mediação. Agora, logicamente, se eu penso na mediação eu penso que quem esta na linha de frente é o professor que constrói o ambiente, o tutor UFSC e o tutor polo, como também se tem outro professor que compartilha a disciplina. E o DI [a entrevistada indica o grau de docência 4 com as mãos], que no caso da nossa configuração, também trabalha muito junto com essa equipe, só que ele não faz a mediação com o aluno. Então foi por isso que eu dei 5 para aqueles que estão direto na mediação: o professor e os tutores UFSC e presencial. E no meu caso, como coordenadora de tutoria, eu também me coloquei como 4 porque eu acho que, ainda que eu não esteja mediando diretamente com os alunos, eu faço toda uma conversa pedagógica do que acontece nas disciplinas: a gente conversa sobre as escolhas, às vezes pensa conjuntamente alguma atividade que possa construir interdisciplinaridade com outra,... e eu acho que isso faz parte da ação docente. Só que é

difícil a gente delimitar, e aí a maneira que encontrei para delimitar foi a mediação pedagógica e o mínimo que eu coloquei foi 3, porque eu acho que todo mundo é responsável de uma forma ou de outra. [...], com graus maiores e menores de mediação. Eu acho que essa docência tem que ser entendida na medida dos papéis em que acontece a ação pedagógica, essa mediação direta. (CT).

Como mencionado acima, além da mediação, a tomada de decisões também é indicada como importante critério para o estabelecimento da docência no curso. Esse critério está presente nos depoimentos de professores e tutores polo e a distância, como segue:

Então: porque que eu não coloquei [o tutor polo] no mesmo lugar dos outros? Porque são esses três aqui [o professor da disciplina, o professor que compartilha a disciplina (no caso de haver dois professores para uma disciplina) e o tutor a distância], nas experiências que eu tive, tanto na edição como na reedição [do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC] e em outros cursos também, o professor ou professores, se for o caso, e os tutores UFSC, que tomam decisões, digamos, não é?! As decisões, as escolhas de como é que vai acontecer se esse for esse texto, com esse assunto, se a gente vai fazer uma discussão disso ou pedir um seminário, se a vai fazer uma atividade para ajudar a compreender esse texto, se vai ser em grupo, se vai ter uma verificação de aprendizado daquilo ali, se houver: vai valer nota?, se valer nota: quantos por cento?.... então todas essas decisões que são pedagógicas, são feitas por esse trio aqui [o professor da disciplina, o professor que compartilha a disciplina (no caso de haver dois professores para uma disciplina) e o

tutor a distância], digamos, ou pelo conjunto: professor da disciplina e tutor UFSC. (TU3).

Como se pode observar neste último depoimento, ainda que a composição da docência no curso seja ponto pacífico entre a maioria dos profissionais envolvidos no contexto da prática, existem divergências quanto o grau de responsabilidade de professores e tutores – e também em relação ao tutor polo e o tutor a distância – nesta configuração. Concordamos com o referencial teórico quando indica que no nosso país, apesar do estabelecimento de um modelo único de EaD para as instituições públicas de ensino superior – a UAB, existem experiências muito distintas de educação a distância e isso tem reflexo no interior das equipes de trabalho.

No que se refere à relação entre a responsabilidade de professores e tutores, os entrevistados compartilham da ideia de que

todo mundo [professores e tutores] tem responsabilidade na docência e todo mundo é docente. Se tem uma responsabilidade maior do professor é porque ele é o responsável, não por uma questão de hierarquia, mas quem responde pela minha disciplina no meu departamento sou eu. Então aquilo o que acontece lá na ponta sou eu que respondo, assino embaixo, mas é uma equipe toda que trabalha integrada e deve ser assim... é isso que eu defendo. (PR1).

Para Alonso (2010, p. 94), por exemplo, “as atribuições dos tutores [...] variam muito nas instituições”. Neste sentido, observamos que no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, a atribuição do grau de docência entre tutores polo e a distância é variável. Para alguns sujeitos de pesquisa, o tutor polo é considerado com um grau menor de docência em relação ao tutor UFSC e ao professor, como sinalizado no recorte abaixo:

Eu não consigo observar uma diferença muito grande entre a atividade do tutor a

distância em relação ao professor. (TP3). Porque o tutor polo, pela minha experiência, por mais que ele possa aplicar certas coisas, ele não faz parte desse processo de tomada de decisão, de concepção da tarefa. (TU3).

De modo contrário, para outros participantes da entrevista os tutores UFSC e polo têm representatividade equivalente e chegam a concentrar um maior grau de docência em relação ao professor:

TP1: os coordenadores estão mais voltados para a organização e os professores com a docência... e, pensando melhor, acho que os tutores UFSC e polo têm ainda mais relação com a docência.

[...]

Pesquisadora: você falava que "os tutores UFSC e polo têm ainda mais relação com a docência"...

TP1: Sim, pelo fato de eles estarem mais próximos dos alunos, que são realmente o alvo do ensino-aprendizagem.

No que se refere à tutoria, destacamos depoimento de uma professora que conta com vasta experiência na tutoria do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC e que atuou também como professora em outro curso de licenciatura EaD da UFSC. Esta professora revela a dificuldade de dividir estes papéis:

PR4: quem realmente é o professor? Desde aquela pessoa que escreve o material, que às vezes não é o mesmo professor que o aplica, a pessoa que faz a diagramação, os DIs, os *designers* gráficos, os tutores que estão sempre mais juntos do que o professor. *Na verdade como eu fui tutora e agora sou professora eu vejo essa diferença.* E eles [os tutores] são muito mais professores do que eu na verdade, porque eles estão mais próximos dos alunos o tempo todo.

Pesquisadora: mas você já tinha essa percepção quando era tutora?

PR4: ah sim... já!. *Eu me sentia muito mais professora como tutora do que o professor na verdade.* Inclusive quando a gente fez aquela experiência na Matemática eu me sentia muito longe deles [dos estudantes]: mas quem é o professor nessa história toda? Então desde aquela época eu consegui ter um pouco dessa visão e agora mais que nunca. Quando eu fui aos polos fazer as aulas presenciais, eu me sentia uma visitante ali, eles têm aquela sensação "Ah é o professor da disciplina", mas são os tutores com quem eles têm diálogo, que pedem ajuda, que conversam, não é pra mim que eles pedem. (PR4, grifo nosso).

Neste cenário, é comum encontrar no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC a designação 'professor-tutor': "eu faço questão de chamar de 'professor tutor', ele não é tutor, ele é tutor por uma questão hierárquica, mas ele é professor" (CT). Se por um lado isso representa uma forma de valorização e reconhecimento da tutoria por sua importância no curso, por outro lado pode estar atrelado à própria formação acadêmica dos tutores, como sugere PR3 ao afirmar que "hoje nós temos uma equipe de tutores com um grau de conhecimento muito bom. Então ele não está abaixo, ele é professor tutor. Os tutores são pessoas que estão fazendo mestrado ou doutorado; já são formados, são professores."

Com relação ao tutor UFSC, há o consenso sobre o seu papel primordial no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, tal como indicam Alonso (2010), Gatti (2009), Lapa e Pretto (2010) e Litwin (2001), entre outros. Esta importância é observada inclusive pelos estudantes, como no caso de ES5:

considero os tutores da UFSC importantíssimos, pois é com eles que temos o maior contato durante a disciplina. Creio que a docência não se faz apenas pela questão de ser este ou aquele o professor, até mesmo porque sempre trato os tutores UFSC como professores.

Outro estudante é ainda mais enfático. Durante a discussão sobre a docência ES2 reforça o destaque ao tutor UFSC:

Pesquisadora: Mas considerando o contexto geral do curso e o seu dia a dia na EaD, quem você considera como seu professor efetivamente?

ES2: os tutores UFSC... os tutores a distância.

Essa representação da tutoria a distância pode fazer com que esses tutores passem a abarcar atividades que são próprias das responsabilidades docentes do professor (ALONSO, 2010). De acordo com PR1, “nas formações, os tutores pedem que se esclareça qual é o papel do tutor polo, qual é o papel do tutor UFSC e qual é o papel do professor. Isso porque eles querem que alguém diga ao professor o que ele deve fazer e não faz”. Neste mesmo sentido a coordenadora de tutoria salienta que “muitas vezes, como existe uma equipe que toca... eu, como coordenadora de tutoria, escuto muitos tutores decepcionados com a maneira com que o fazer pedagógico é construído naquela disciplina, porque coloca muita responsabilidade para os tutores”.

Ao relatar a sua rotina, um dos tutores UFSC salienta que “a primeira coisa que faço é saber qual linha de trabalho seguiremos com os polos. Em conjunto com os demais tutores, conversamos os assuntos que deverão ser inseridos na disciplina e organizamos as unidades no Moodle”. Outro tutor a distância revela a existência de um trabalho fragmentado:

TU2: Na minha experiência na tutoria, nós tutores [UFSC] é que encaminhávamos todas as atividades: preparávamos o ambiente, as atividades da disciplina, as provas, solucionávamos problemas com alunos, de notas ou adversidades do tipo "perdi a data de entrega do trabalho"... essas coisas. O professor apenas dava um OK ou sugeria algumas mudanças, mas o trabalho em si, de docência, era nosso. Cada tutor responsável pelo seu polo e, com exceção da aula

presencial, aquela que o professor vai ao polo, nós assumíamos as outras atribuições. Com relação ao livro, houve um caso, no semestre 2012.1, em que nós, tutores, é que preparamos o livro da disciplina. O livro que havia, já publicado, não condizia com o que a professora da disciplina pensava ser o melhor para os alunos. Na falta de tempo dela, nós, tutores, assumimos a responsabilidade de preparar esse material didático.

Pesquisadora: *ok...* então você atuou sempre com o mesmo professor. É isso?

TU2: Sim, eu e os outros tutores. Nós tínhamos autonomia, já que a professora nos deu essa confiança. Decisões importantes é que passavam pela consulta dela e da equipe.

Esta parece ser uma situação restrita a um professor, mas é importante destacá-la para observar as variações que existem em relação à docência na EaD não só no interior das instituições mas, principalmente, dentro de cada curso e dentro dele, entre as disciplinas.

Neste contexto, é interessante observar também a compreensão da função de tutor polo. Muitos dos entrevistados caracterizam o tutor polo mais em relação a suas atividades administrativas do que pedagógicas. Isso é inferido principalmente a partir do depoimento de professores e estudantes. Para TU2 os tutores polo supervisionam o trabalho dos estudantes no polo e “não praticam docência”. Quando perguntado a um estudante se identificava na tutoria níveis diferentes de docência, ele respondeu:

Com certeza! Pois os tutores UFSC têm um papel mais efetivo quanto ao processo de ensino-aprendizagem, já que eles organizam, encaminham e orientam as atividades planejadas por eles e pelos professores, enquanto os tutores polo apenas têm o papel de nos manter informados sobre as atividades propostas das diversas disciplinas,

bem como de nos auxiliar na organização destas atividades, como seminários, videoconferências, etc...

O professor PR2 concebe o tutor polo de modo similar:

nessa primeira parte [planejamento] tanto os tutores [UFSC] como o professor participavam. E depois os tutores polo... isso não teria sentido se os tutores polo não incentivassem, ao mesmo tempo, aquilo que nós planejávamos... se eles não fizessem toda a tarefa de coordenar aquilo, procurar uma sala, e sobretudo, incentivar os alunos para vir ao polo, aquilo não funcionava.

Outro professor revela nuances um pouco diferenciadas. Inicialmente demonstra preocupação em inserir o tutor polo de modo mais efetivo na docência, depois sugere um engessamento da autonomia do tutor polo e por último salienta a necessidade de uma mudança de postura do próprio tutor polo.

A gente não tem conseguido muito fazer com que o tutor polo participe dessa construção [planejamento]... isso tem sido mais difícil. A gente até manda para que ele veja o ambiente antes da disciplina abrir, deixa ele com acessos à disciplina e pede a opinião deles. A gente tem procurado mandar bem esclarecido as atividades que ele tem que fazer com os alunos no polo, bem especificado passo a passo [...]. Já aconteceu de eles colaborarem, mas é pouco ainda... talvez se a gente batalhar para que ele fique mais inserido, porque ele tem que ter voz e nós temos que propiciar isso senão, muitas vezes, ele não se manifesta. Eu acho que eles podem ajudar mais, porque antes isso não acontecia tanto que eles nem por dia avaliar o aluno no polo e então agora, quando a gente pede para ele avaliar seminário, por exemplo, ele tem dificuldade;

eles não querem muito avaliar “ah, isso não compete a mim”, mas sim ele tem uma parcela. Então ele fica meio receoso em avaliar. Eu acho que ele é o tutor que lida diretamente com os alunos e eu tenho a impressão de que ele tem receio de dar uma nota mais baixa para um e uma nota maior para outro, embora a gente tenta dar segurança estabelecendo critérios, a gente procura ir dando algumas dicas para que ele construa avaliação e dê a nota, para que ele tenha alguns parâmetros que deem respaldo. Alguns tutores, por exemplo, davam 10 para todo mundo, mas esse tutor precisa se posicionar e a partir dessa tomada de postura é que os alunos vão reconhecê-lo como docente e os alunos precisam sentir isso.

O coordenador de tutoria salienta que o “tutor polo esbarra na relação de poder que é estabelecida pelos alunos em relação a quem tem a voz na disciplina”. Conforme o depoimento de TU3, o curso de Letras Espanhol EaD/UFSC sinaliza um movimento no sentido de congregar de modo mais efetivo o tutor polo à docência.

Isso é uma coisa que a gente refletiu para pensar o nosso fazer no próximo semestre... tudo bem: a gente não pode talvez marcar uma videoconferência para criar uma atividade que vai ser num horário em que todas as tutoras possam e mais nós e o professor... Isso não é possível, mas o que é possível? É possível pensar numa ideia... a gente pode dividir esse momento com elas. Então é uma coisa que a gente começou a refletir agora, mas eu acho que é em função de que no passado os tutores polo não tinham esse papel... então eu acho que a gente tem que ver de uma forma diferente.

Dentro desta mesma discussão, a coordenadora de tutoria reforça que

a gente vem refletindo bastante sobre isso na última formação, porque se essa equipe é responsável pela mediação pedagógica é muito importante que o tutor polo se apodere das atividades e propostas da disciplina. E aí ser autor do *script* do outro é muito complicado: como tu te apropriias daquilo se não foste tu a pessoa que concebeu? E ao conceber uma atividade a gente vai além, porque ali está a tua perspectiva, a tua crença de como deve acontecer o aprender e ensinar, as tuas concepções de ensino-aprendizagem,... então dizer “implemente isso” é muito complicado se tu não fizeste parte daquele momento e se de alguma forma tu não colaboraste. Ele simplesmente vai ser o porta-voz da ideia do outro? Não. Ele tem que estar inserido, se apropriar e aí sim mediar, porque se não deve ser difícilimo!

Nas palavras dos tutores polo,

o trabalho do tutor presencial tem, cada vez mais, mais participação na mediação. [...] A primeira dúvida que eles [os estudantes] têm, procuram o tutor presencial e então se a gente não está “por dentro” do que está acontecendo, de qual a proposta da equipe, você fica meio sem saber por onde começar. Lembrar os alunos sobre datas... não é somente isso. Isso é uma parte, faz parte do trabalho. E assim aos poucos foram agregando novas funções que inicialmente a gente não tinha: avaliar seminários, por exemplo. Mesmo eu tendo inicialmente essa surpresa em avaliar, eu acho que está certo: no fim das contas quem está com o aluno, acompanhando seu processo, é a gente, o tutor presencial. O tutor a distância sabe desde que eu relate para ele ou que os

alunos, num momento de dificuldade, relatem para ele. (TP3).

Apesar das iniciativas para envolvimento do tutor polo na docência do curso, observamos que ele ainda está à margem do processo de concepção da disciplina e, em consequência, da tomada das decisões pedagógicas na prática do curso. Ainda que o tutor polo se perceba como atuante na docência do curso – principalmente por sua proximidade com os estudantes – e perceba o trabalho colaborativo, ele configura-se como um professor de *script* de autoria alheia (PESCE, 2007, p. 204). É interessante observar que em pesquisa realizada sobre as percepções dos tutores sobre sua prática no curso de licenciatura em Física EaD da UFSC, Schiller (2011) aponta que “a maioria dos tutores polo percebem-se como Professor de *Script* de Autoria Alheia [...]. Nas entrevistas foram poucos os tutores polo que demonstraram possuir uma postura de proposição”. Isso demonstra que a função de tutor polo carece que delineamentos expressivos no que se refere à docência, aspecto que parece começar a ser observado no contexto da prática dos cursos e constatado em pesquisas.

Por fim, temos o terceiro componente da docência no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC: o professor. No contexto da docência em EaD, aspectos como presença e recontextualização das atividades docentes são assinalados, sobretudo quando o contexto da prática revela um trabalho em equipe.

A gente trabalha tanto com o conceito de equipe, mas... considerando que todos são docentes eu usaria [a nomenclatura] equipe docente. Em algumas coisas a gente até coloca como a assinatura, digamos assim, “equipe docente da disciplina tal”. Eu acho que seria mais apropriado porque na equipe pedagógica, por exemplo, eu como supervisora de AVEA também entraria: não sou docente exatamente, não tenho contato dos alunos, mas não deixa de ter pedagógico atuando. (SA).

Esta afirmação remete a um aspecto importante no que se refere à docência na EaD: o trabalho colaborativo. Alonso (2010) considera que no ensino superior, assim como em qualquer outro espaço formal de Educação, as ações do grupo e do professor são permeadas por objetivos que determinam os perfis profissionais e que esses objetivos são firmados por meio de diálogos estabelecidos no âmbito da proposta de formação e do trabalho colaborativo. Isto não significa dizer que numa equipe multidisciplinar que trabalha colaborativamente não existam conflitos e hierarquia. Ao contrário: a hierarquia está implicitamente presente no grupo como um todo e é “conduzida” pela proposta pedagógica. No curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, a hierarquia é aspecto considerado por integrantes de todas as funções participantes da pesquisa. Os entrevistados relatam que “há uma hierarquia, mas as relações de poder são pulverizadas” (CT), de modo que é possível “enxergar que todos da equipe têm voz” (D1) e que “dependendo das pessoas que compõem essa equipe, essa hierarquia vai ser maior ou menor” (TU5). Alertam ainda que “apesar de ser uma equipe e que 90% da divisão hierárquica foi embora mesmo, a hierarquia está dentro de nós.” (TU3).

No curso pesquisado, o trabalho colaborativo é evidenciado como característica e, muitas vezes, aparece embutido na noção de equipe – vocábulo recorrente nos depoimentos dos entrevistados. Quando questionada sobre a forma de trabalho docente na EaD, a coordenadora de tutoria é enfática ao afirmar que “educação a distância sem equipe não é educação a distância. E é diferente do conceito de grupo, porque grupo pode cada um estar fazendo a sua tarefa e quando a gente pensa em equipe, eles estão sempre juntos para um fim comum”.

Com isto a entrevistada faz referência às discussões relativas aos conceitos de colaboração e cooperação. Essa discussão está pautada em divergências teóricas e não é nosso objetivo tecer argumentação aprofundada sobre eles aqui. No entanto, consideramos importante esclarecer brevemente esses conceitos como forma de contextualizar nossa discussão. Assim, tomamos como cooperativo o “trabalho realizado por meio da divisão do trabalho entre os participantes, em uma atividade

onde cada indivíduo é responsável por uma parte da solução do problema” (QUARTIERO, 2010, não paginado). Com relação ao trabalho colaborativo, Borges (2010, não paginado), resgatando a definição de Lessard (2005), destaca que no ambiente educacional o conceito compreende

as práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino que possuem um mesmo estatuto e que atuam sobre diferentes objetos: alunos, material didático, estratégias e conteúdos de ensino, projeto de estabelecimento, relação com os pais de alunos, com os dirigentes escolares, etc..

Brna (1998), ao analisar o trabalho colaborativo, discute o tema a partir de quatro proposições possíveis:

1. Divisão do trabalho: uma das etapas do trabalho colaborativo; o autor analisa que mesmo considerando o empenho mútuo dos participantes, em algum momento há a necessidade de realização de atividades individuais;
2. Estado colaborativo: os participantes exercem suas atividades em um processo e mantêm a colaboração como um estado contínuo;
3. Propósito da colaboração: não só colaborar para aprender, mas especialmente aprender a colaborar, ou seja, a colaboração pressupõe um aprendizado em si mesma;
4. Obrigações e colaboração: há o comprometimento explícito dos participantes com o trabalho colaborativo e neste estado existem obrigações implícitas, como aspectos comportamentais e de convívio, por exemplo.

Chamamos a atenção para a relevância e a fragilidade da primeira proposição: a divisão do trabalho. Acreditamos que nela está o cerne da distinção entre cooperação e colaboração, o que muitas vezes pode ocasionar um falso sentimento colaborativo. No curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, por exemplo, observamos por meio de nossa inserção no curso e dos dados

oriundos dos instrumentos de pesquisa que, de modo geral, essas proposições permeiam as ações no curso. No entanto, notamos que em muitos depoimentos os entrevistados não descartam a possibilidade de ocorrência de um trabalho fragmentado/cooperativo, ainda que o contexto de produção do texto – o PP do curso - e o contexto de prática indiquem seguir o viés colaborativo. Notamos inclusive a ocorrência de trabalho fragmentado no curso a partir do depoimento de tutores e observamos também que o limite entre cooperação e colaboração está, sobretudo, relacionado à postura do professor, conforme indica o TU5:

aqui [na UFSC] já tive várias experiências. Em algumas, todo tempo a gente fica discutindo com os professores e com os outros tutores como vai ser, o que pode ser melhor, como está sendo; em outras já não tem tanta abertura: alguns professores pensam “é nessa linha que a gente vai seguir” e o tutor vai tentando organizar o ensino de acordo com o que ele acredita, na medida que consegue.

No que se refere à questão da presença, revela-se entre os professores uma preocupação em não ser um “professor invisível” (CT). Segundo PR1, para que isso não aconteça é preciso “entender que aquele professor não precisa estar lá todas aquelas horas, mas tem que estar nas horas importantes, ele vai estar no ambiente de outro jeito, vai usar os recursos de outro jeito”. As atividades atribuídas pelos próprios professores em relação à sua prática – presentes no início desta subseção –, dão pistas desta presença ‘de outro jeito’.

No entanto, apesar desta preocupação, na visão dos estudantes “o professor da disciplina fica sim em segundo plano, pois pouco ou nada se comunica com o aluno, não está lá agindo e acompanhando... pelo menos não é visto...” (ES2). Segundo um dos estudantes entrevistados o fato de ter “uma aula presencial por disciplina, limita muito este contato” (ES4), ao passo que outro estudante ressalta a visibilidade do professor a partir dessas mesmas aulas presenciais: “as aulas presenciais

que são ministradas pelo professor da disciplina contribuem muito para o aprendizado” (ES3).

Assim, observamos que no depoimento dos estudantes ainda prepondera a visão do professor tal como aquele do ensino presencial, muito comumente identificado a partir de suas aulas. No caso do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, a aula presencial é vista pelos estudantes como uma evidência da presença e, ao mesmo tempo, da não-presença docente. Entretanto, como mencionado ao longo desta subseção, a presença e a voz do professor são estabelecidas de outra forma na modalidade a distância, como ponderam a coordenadora de tutoria e um tutor a distância:

O professor não está tanto no Moodle e não é mesmo para ele fazer isso, mas sim os tutores; o professor vai estar de outras maneiras: ele vai colocar mais esforço naquela aula presencial, para que nessa aula o aluno perceba o fazer pedagógico desse professor, [...] que seja uma aula que tenha sentido para o aluno, que ele perceba os objetivos. Então é por isso que eu digo: é o professor se perceber docente de outra maneira e tem a sua responsabilidade maximizada no sentido de fazer a mediação a partir dos tutores. Por isso que ele é diferente. Ao mesmo tempo que ele é coletivo, com essa voz disseminada [na equipe], ele assumiu outros papéis: a formação das equipes, construção da disciplina, do AVEA,... então é uma docência muito diferente em função da modalidade. (CT).

como é o tutor quem efetivamente está na linha de frente interagindo com os alunos, às vezes o professor, ou alguns deles, meio que se omite. Aparentemente não existe a necessidade dele estar ali já que o tutor está, mas eu acho que para o aluno faz toda diferença o professor que vai lá de vez em quando e manda uma mensagem para os

alunos, que entra no fórum, etc. Mas não é todo professor que se lembra, talvez, de fazer isso. (TU3).

Como apontamos, o referencial teórico na área de educação a distância frequentemente faz referência às ‘novas funções’ requeridas ao professor que atua nesta modalidade, mas não especifica quais seriam elas<sup>87</sup>. Ao longo desta seção identificamos aquelas relativas ao contexto do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC. Todo este panorama relativo à discussão da docência na EaD parece apontar para a necessidade do professor ter atuações, saberes e competências “para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado” (BELLONI, 2009, p.79). No curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, a inserção do professor acontece por meio de um convite da coordenação do curso “e ele pode não aceitar o convite” (CT).

Uma vez inserido no curso, há a formação de tutores que é realizada a cada início de semestre e que também está voltado para os professores. Concordamos com Pretto e Riccio (2010, p. 160) quando alertam que “mesmo o docente sentindo-se à vontade com o conteúdo a ser abordado (objeto de estudo e experiência dos seus longos anos de atividade profissional), na maioria das vezes ele desconhece as peculiaridades e especificidades da atuação na docência online”.

No entanto, como a EaD não faz parte carga horária oficial do professor – como explicitado na subseção a seguir –, ele “não é obrigado a participar dessas formações” (PR1): “os professores são convidados para todos os momentos da formação, mas muitos só vão para a apresentação da sua disciplina. Às vezes o professor acha que [a formação] não é para ele, que não precisa de formação e muitas vezes ele não vai porque está muito assoberbado” (CT). Essas observações dos participantes da pesquisa corroboram com as constatações de Pretto e Riccio (2010) que salientam que

com a proliferação de cursos na internet, os professores universitários terminam sendo estimulados a participar dessas experiências.

---

<sup>87</sup> Ver Introdução.

[...] O docente, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita-se preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas para ele como, por exemplo, as relativas à interação *online*. [...] Nossa experiência tem mostrado que, na maioria dos casos, o docente passa a fazer parte de equipes de cursos *online* sem ter conhecimento do que é necessário para se apropriar de forma intensa das possibilidades trazidas pelas redes tecnológicas. Ao mesmo tempo, a proposta de uma formação prévia para a atuação docente em cursos *online* nem sempre é bem aceita pelos docentes. Alguns deles acreditam que sua autonomia e experiência docente são suficientes para atuar também nesses cursos, desde que contemplem conteúdos por eles dominados; outros rejeitam a participação no acompanhamento dos alunos entendendo que o ponto crucial do curso é a organização do material didático; outros ainda, assoberbados de trabalho, adentram pelo mundo dos cursos *online* sem que o tempo lhes permita participar de uma formação mais específica para essa docência. (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 161)

Na maioria das vezes, segundo os depoimentos, apenas os tutores participam da formação e os tutores UFSC informam o professor sobre as discussões empreendidas na formação. Consideramos que se “esse é um caminho que fortalece o tutor” (CT), ao mesmo tempo contribui para uma possível mais invisibilidade do professor. No entanto, ainda que a participação dos professores nos eventos de formação não seja tão significativa, acontece uma formação informal durante o processo de inserção do professor na modalidade e no processo do desenvolvimento da disciplina. A coordenadora de tutoria, por

exemplo, acompanha todos os professores no processo de seleção dos tutores a distância, e segundo ela

nesse momento eu tenho o primeiro contato com o professor. Então procuro fazer essa conversa, contar um pouco como acontece o nosso curso. Eu sempre tenho uma conversa no começo da disciplina com o professor e convido o professor para as reuniões [quinzenais] de tutoria, mas é muito difícil [que ele venha] até porque esse professor é muito ocupado. [...] é um contato que acontece mas não é institucionalizado. (CT)

Além disso, o professor está sendo formado desde “o processo de produção de material” (PR1), pois conforme indica a DI

depois de toda conversa que eu tive com ele [o professor] sobre o material, eu vou nas primeiras reuniões, geralmente junto com a supervisor de ambiente, para discutir como vai ser a disciplina junto com o professor. A gente sabe de muitas coisas que acontecem nas outras disciplinas e tudo isso a gente traz para professor.

Deste modo, tutores, professores, DI, supervisor de AVEA e coordenadora de tutoria são unânimes em afirmar que “se aprende [a ser professor EaD] fazendo e se aprende com o tutor. Em função dos tutores abraçarem a docência na EaD, o que acontece em muitas equipes é que os tutores estão mostrando para esse professor como é que se faz e o professor vai aprendendo ao fazer” (CT). Uma das professoras entrevistadas relata como foi a sua inserção na modalidade:

Foi numa disciplina da edição e os tutores que eu peguei eram muito experientes, mais experientes do que eu, porque elas já tinham trabalhado em outras disciplinas e com outros professores. Então eu era a única novata. [...] Fui vendo os erros e acertando, mantendo e melhorando o que estava certo e

corrigindo que estava errado. E aí a mudança de postura: a ideia mesmo de professor-pesquisador, mas que envolve os alunos na construção do conhecimento, em que eles vão ter que se empenhar também e não mais aquela postura do professor que dá a sua aula e só ele tem a ensinar. A primeira vez que eu dei aula na EaD eu pensei “não quero mais trabalhar com EaD”, porque me dava muito trabalho, exigia muitas horas no Moodle para resolver uma série de questões, passava muito tempo elaborando uma resposta para os alunos. Então, na verdade acredito que [o professor] vai se construindo, você vai adquirindo conhecimento no decorrer, vai aprendendo fazendo e contando muito com a ajuda da equipe. (PR3).

Concordamos com Belloni quando afirma que “a problemática da formação de professores para EaD extrapola o âmbito científico e pedagógico do campo da educação para se situar no campo político e institucional” (BELLONI, 2009, p. 89), sobretudo no caso brasileiro. Apesar de que no Brasil a discussão sobre a formação e profissionalização docente estar voltada à docência na educação básica, é importante, diante da expansão da educação superior, refletir sobre o trabalho docente neste nível de ensino (ALONSO, 2010). Neste sentido, Preto e Riccio (2010) sinalizam que a experiência profissional pode constituir-se numa parte importante do processo de formação docente a partir da reflexão sobre os acontecimentos e sua respectiva ressignificação – ou recontextualização, nos termos adotados nesta pesquisa.

Por fim, o contexto dessas discussões supõe recontextualizações ao espaço educacional na modalidade a distância. No entanto, ao considerar as ponderações práticas e teóricas sinalizadas até aqui, cabe indagar sobre a constituição de identidade docente neste contexto. Esta indagação é objeto do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO IV – Identidade(s) docente(s): as constantes presentes entre os profissionais que atuam no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC**

### **4.1 Identidade docente**

Num primeiro momento, o debate sobre a temática da identidade docente pode representar uma discussão aparentemente simples, dado que as conotações e denotações de cada uma dessas partes da composição não apresentam grandes variações de sentido. De um lado, ‘identidade’ significa, *grosso modo*, aquilo que caracteriza igualdade, aproximação, semelhança ou analogia, como também se refere a aspectos que permitem o reconhecimento quase instantâneo de um aspecto específico, tornando-o único, diferenciado dos demais. Assim, ao relacionar-se com sentidos em certa medida contraditórios, identidade talvez seja a parte que apresente maior grau de complexidade, pois congrega, ao mesmo tempo, um processo de identificação e de diferenciação ou vice-versa. Do outro lado, ‘docente’ tem significado básico que parece não permitir dúvidas e/ou múltiplas inferências: o termo refere-se a quem ensina, ao professor, mestre, educador<sup>88</sup>.

No entanto, considerar estas duas partes de maneira convergente e indissociável exige considerar também uma série de influências que emergem do contexto sociocultural. Neste sentido, concordamos com Garcia (2010, não paginado) quando explica que

ainda que o termo identidade, do ponto de vista etimológico (qualidade “do mesmo”, “de idêntico”) e histórico-filosófico remeta a uma perspectiva essencialista e unitária da identidade, o significado atual do termo no campo dos Estudos Culturais e em boa parte

---

<sup>88</sup> Os conceitos de ‘identidade’ e ‘docente’ foram tomados do dicionário Aulete ([http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital)). Acesso em 24 de maio de 2012).

do pensamento sociológico contemporâneo resalta o caráter construcionista das identidades.

Neste sentido, compreendemos que a identidade docente é constituída por meio de um conjunto de características que são atribuídas ao professor no exercício de suas atividades didático-pedagógicas. Essa atribuição de sentidos é elaborada pelo próprio docente, como autopercepção, autoconhecimento; mas também a partir da confluência desta com a percepção e discursos que as diferentes funções envolvidas no processo de ensino-aprendizagem formulam sobre ele. Tendo a cultura como pano de fundo e considerando a dinâmica do cotidiano, que engendra modos de ser e agir diferenciados em cada situação que se apresenta, a identidade docente é entendida na perspectiva de um permanente estado provisório, um movimento contínuo, uma realidade que se estabelece a partir das relações socioculturais em nível individual e coletivo (GARCIA, 2010; GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005; GATTI, 1996; LAWN, 2001; MARCELO, 2009).

A partir dessas considerações, a área da educação a distância, pelo dinamismo que suas características empreendem, parece figurar como um ambiente propício para análise das identidades docentes. Se “cada geração de professores constitui sua própria identidade docente no contexto em que vive” (GADOTTI, 2002, p. 10), interessa-nos identificar como está constituída a identidade docente no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC oferecido por meio do sistema UAB. Para tanto, nesta pesquisa projetamos a identidade docente presente no curso a partir dos dados provenientes da participação de estudantes, professores e equipe pedagógica no questionário e entrevista.

No âmbito da Educação, o estabelecimento de uma identidade para docentes representa uma problemática, pois questões como a profissionalidade docente e a organização política da categoria como um todo interferem sobremaneira nesta constituição de identidade. Segundo Mill, Oliveira e Ribeiro (2010, p. 13) “a docência é uma atividade multideterminada, depende de fatores institucionais, culturais e individuais”. Em outras palavras, isso significa dizer que, além das biografias

próprias, de suas histórias e culturas que os representam como indivíduos, os docentes estão inseridos num coletivo de trabalhadores em Educação: uma categoria heterogênea marcada por uma profunda busca de reconhecimento na história contemporânea e composta por divisões internas de formação, de atuação em níveis de ensino diferenciados e em realidades institucionais díspares. Cada uma dessas implicações ou o conjunto delas provoca a demarcação de uma identidade docente específica e sua constante recontextualização. Daí a justificativa da referência plural: identidades docentes. Nas palavras de Marcelo (2009, p.112):

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas [...] sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional [...] é resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Historicamente, a identidade docente é foco de estudos desde o final dos anos 1980. De acordo com Garcia (2010), neste período, a identidade docente encontrava-se permeada por uma perspectiva marxista que via nas relações sociais de produção e nas lutas de classe a mola propulsora da sociedade e da história. Deste modo, sob um viés sociológico, os temas de maior representatividade oscilavam entre a situação ocupacional do professor, seu grau de proletarização, sua autonomia profissional e características da profissionalização (trabalho produtivo/capitalista ou improdutivo/não capitalista, participante ou não da classe trabalhadora). Segundo Morgenstern (2010, não paginado), “a docência representa um afazer atípico e

inclassificável, na medida em que não se encaixa às coordenadas que definem uma profissão”. Como se observa, a docência esteve durante muito tempo atrelada a um *déficit* de reconhecimento social, resultado da comparação com profissões como Direito e Medicina. Neste contexto, as atividades desenvolvidas por professores aproximavam-se mais de ocupações do que de uma profissão propriamente dita (MARCELO, 2009).

Na década seguinte – 1990 – foram incorporadas às discussões de classe social questões de gênero como aspecto importante para a delimitação da profissionalização docente e esta repercussão é observada também nos dias atuais. No início do século XXI, essa discussão adquire outros contornos. Lawn (2001), por exemplo, apesar de também realizar uma análise sociohistórica da temática, sugere que a identidade docente seja pensada em relação aos contextos e discursos governamentais educacionais oficiais, que culminam na intensificação do trabalho, na exigência do domínio das competências e na responsabilização do docente por seu desenvolvimento profissional. Em sua análise,

as alterações na identidade são manobradas pelo Estado através do discurso [...], dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, programas de formação, intervenções nos media, etc. [...]. A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. *A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou.* (LAWN, 2001, p. 118, grifo nosso).

Acreditamos que as ponderações de Lawn (2001) são significativas para o contexto desta pesquisa. É a partir desta perspectiva que o autor defende discutir a identidade docente a partir de uma abordagem atual, pois acredita que fazê-lo de modo retrospectivo significa romper o dinamismo do conceito. Para o autor, “a identidade pode ser um aspecto chave da tecnologia do trabalho; [...] pode ter mais influência na natureza do trabalho dos professores do que as novas tecnologias

materiais, como o currículo nacional, design da escola ou organização das turmas”. (LAWN, 2001, p. 119).

O autor salienta que a fixação de identidades não é uma intenção exclusiva da Educação, mas que neste campo o foco tem sido a formação de uma identidade coletiva. Ao estabelecer uma análise a partir do contexto inglês, considera a possibilidade de generalizações a outros países e destaca o reconhecimento de identidades docentes coletivas características de determinadas épocas e assim caracteriza: a) o professor dos anos 1920 como um “profissional colonizado”, o qual era responsável apenas pela reestruturação da escolarização, não se envolvendo em questões políticas; b) nos anos 1940 e 1950 a identidade docente altera-se em virtude do papel do professor na promoção do bem-estar social durante o período pós-guerra, sendo caracterizado como “profissional moderno”; e c) nos anos de 1980 a identidade é reestruturada a partir da restrição do professor à escola e à sala de aula.

Tendo em vista esta caracterização histórica e ao revelar que “a velocidade, complexidade e flexibilidade do trabalho nas escolas requer uma nova tecnologia [e que] um leque de identidades de professor, relacionadas com os novos papéis e tarefas e diferenciação do trabalho na escola, está a emergir” (LAWN, 2001, p. 128), o autor salienta a ascensão de um ‘professor profissional’ a partir dos anos 1990. Neste aspecto é enfático:

Até mesmo a velha ideia das qualidades desapareceu.[...] No final dos anos 90, o novo “professor profissional” inglês deve ter as seguintes competências tal como exemplificado no discurso oficial [...]:

- Esperar sucesso, por parte dos alunos;
- Assumir responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho e avaliar a sua própria prática (em comparação com os outros);
- Trabalhar sob forte liderança;
- Estabelecer redes com outros professores e trabalhar com os pais e empresas. (LAWN, 2001, p.128)

Lawn analisa então o significado da adoção destas novas competências para a identidade docente:

criam uma cultura de excelência e de aperfeiçoamento do ensino. As novas políticas educativas requerem novos tipos de professores, com novas competências. [...]. A nova identidade do professor (mais precisamente, identidades) é montada a partir destes requisitos. Para atingir estas finalidades, uma nova identidade genérica está a ser construída em torno da ideia de atitudes. Sem a atitude correcta não pode existir o efeito correcto. A substituição do conceito de qualidades, no anterior critério, pelo de atitude constitui uma alteração significativa. Hoje em dia, o professor tem de ter as atitudes adequadas, que são então traduzidas por competências. (LAWN, 2001, p.128)

Parece, assim como salientou Lawn, que esse contexto não é restrito ao professorado e políticas inglesas. Ao tratar sobre a crise de identidade na docência, Gadotti (2002, p.15) afirma que

o maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. A noção de *qualidade* precisa mudar profundamente: a *competência profissional* deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de “passar conteúdos”.

Tanto Lawn (2001) quanto Gadotti (2002), ao enfatizarem a importância do estabelecimento de redes com estudantes e demais professores como forma de constituição da identidade docente, reforçam a ideia de que esta produção é social e que se

fixa com maior representatividade no contexto de atuação do professor, ou, conforme indica Lawn (2001, p. 129) “o método de produção destas identidades transferiu-se do nível nacional (discursos oficiais) para o nível organizacional da escola (dos discursos de trabalho fabricados)”, ou ainda do contexto de produção do texto para o contexto da prática, nos termos de Ball (1996). É o contexto da prática como gerador de políticas – base da teoria de ciclos de política de Ball (1996) e também presente na linha teórica da recontextualização (BERNSTEIN, 1992).

No contexto desta pesquisa, consideramos que a UAB, ao estabelecer um modelo de docência via demarcação de atribuições – Resolução 026/2009, estabelece também um padrão de identidade docente, pois permite identificar o professor ou o conjunto deles a partir dessas próprias atribuições. Daí a noção trazida por Lawn, e que defendida aqui, de que a identidade docente é um “espelho” da sociedade que a criou.

Não por acaso, nos anos 2000, a identidade docente começa a ser analisada a partir das experiências e saberes adquiridos desde a formação escolar até a socialização inserida no desenvolvimento da carreira profissional. Nesta sistemática de discussão e análise, as biografias e memórias docentes tornam-se importante fonte de dados, pois contribuem ao estudo da identidade docente ao evidenciar os significados das experiências.

Neste sentido, Marcelo (2009) argumenta que é possível enumerar algumas dimensões e/ou características que permitem traçar identidades docentes a partir das especificidades próprias do seu contexto, isto é, do interior da dinâmica educacional, do contexto da prática e seus desdobramentos. O autor denomina estas dimensões como ‘constantes’ e salienta que cada uma delas apresenta “o desafio de desenvolver processos que ajudem a situar a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”” (MARCELO, 2009, p. 115). Deste modo, são elencadas catorze constantes, as quais estão expostas abaixo, seguidas de uma breve explanação:

1. “Milhares de horas como alunos não são gratuitas: a socialização prévia” – um professor aprende a ser professor desde sua inserção na escola, pois tem a

- possibilidade de observação da prática docente ainda quando aluno;
2. “As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional” – as premissas, muitas vezes constituídas por um viés afetivo, se estabelecem acerca daquilo que se julga verdadeiro e influenciam a aprendizagem e o processo de mudança;
  3. “O conteúdo que se ensina constrói identidade” – o nível de conhecimento influi no ensino; um professor que converge conhecimento substantivo (conteúdo) e conhecimento sintático (desdobramentos do conteúdo) tem possibilidade de ofertar um processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade;
  4. “Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros” – conhecimento didático como elemento central dos saberes docentes;
  5. “Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático” – conhecimento na prática a partir de uma experiência de qualidade, ou seja, aquela que se estabelece a partir da reflexão sobre a prática;
  6. “O isolamento: cada qual é senhor em sua aula” – o ensino é uma atividade que se realiza de forma individualista;
  7. “Os alunos e a motivação profissional” – o crescimento sociocognitivo dos alunos é a principal motivação dos professores; identificação direta com os alunos;
  8. “Carreira docente: aquele que sai da sala de aula não volta” – a carreira é marcada por uma trajetória plana e individual, na qual o crescimento na carreira relaciona-se ao afastamento gradativo da sala de aula;
  9. “Tudo depende do professor: os docentes como artesãos” – identidade artesanal do docente: o professor constrói conhecimento, habilidades e materiais; responsabilização do professor pelo que acontece em sala;
  10. “O docente como consumidor: “fast-food” nas salas de aula” – imposição de políticas educacionais sem a

participação do debate docente: visão do professor como aplicador de atividades;

11. “A competência não reconhecida e a incompetência ignorada” – inexistente um suporte ao docente, apenas sabe-se que existem aqueles que realizam trabalho comprometido e outros que se refugiam no isolamento;
12. “O que fazemos com essas geringonças? Desconfiança ante as tecnologias” – professores apresentam certa resistência em “desmontar” seus processos para incorporar as tecnologias;
13. “A influência incompleta dos docentes” – os professores concorrem com as tecnologias no que se refere à atenção e aprendizagem dos estudantes;
14. “Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor” – refere-se ao desenvolvimento profissional, contexto da passagem de estudante a professor. (MARCELO, 2009, p.116-128)

#### **4.2 Identidade docente na educação a distância e no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC**

De acordo com os autores que pesquisam a educação a distância em seu panorama histórico internacional (ARETIO, 2001; BELLONI, 2009; MOORE e KEARSLEY, 2010; PETERS, 2003), as bases conceituais da modalidade têm como alicerce a ideia da separação espaçotemporal entre estudantes e professores e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, as quais se referem a diversos tipos de mídia, conforme a característica de cada época. Ao considerar essa definição de educação a distância e sabendo que as identidades docentes representam um conceito em processo de constante recontextualização, interessa-nos refletir sobre o estabelecimento destas identidades no âmbito da educação a distância.

Consideramos que muitas das constantes de Marcelo (2009) mostram-se importantes também para o fomento da discussão sobre identidades docentes no contexto da educação a distância. Mill (2006, p. 184), por exemplo, chama a atenção para o fato de que

antes, no trabalho docente tradicional, [os docentes] ainda podiam minimamente ser considerados ou comparados aos artesãos, que dominam grande parte (ou todo) das etapas necessárias à elaboração do seu trabalho. Agora, no teletrabalho docente [na docência a distância], essa realidade é, necessariamente, inexistente. A “totalidade” do trabalho docente foi dividida tecnicamente em várias parcelas e atribuídas a trabalhadores distintos, de modo interdependente.

Belloni (2009), por sua vez, também revela que algumas dessas constantes se fazem presentes no ensino superior a distância, uma vez que

os professores tendem a encarar com desconfiança e resistência a introdução de inovações tecnológicas em suas práticas; em geral reagem negativamente à mudança [...]; não estão habituados a partilhar suas responsabilidades com outros colegas e ainda menos com outros profissionais da área, partilha indispensável à produção de materiais pedagógicos e de serviços de tutoria. (BELLONI, 2009, p. 107)

No contexto do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, os sujeitos de pesquisa apontaram algumas constantes da identidade docente na modalidade a distância. Cabe ressaltar que os participantes, ao responder ao questionário e à entrevista, muito provavelmente se pautaram em suas experiências na EaD, sendo que a maioria delas é restrita ao curso de Letras Espanhol EaD/UFSC. Assim, ainda que a UAB e a literatura sobre educação a distância sinalize a existência de uma equipe multidisciplinar que trabalha junto com o professor, não se pretende aqui generalizar a identidade docente do curso para os demais modelos de EaD desenvolvidos nas instituições públicas de ensino superior do país. Consideramos que para isso são necessários outros estudos.

A análise dos dados do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC evidenciou o seguinte panorama para a identidade docente.

Tabela 7: Constantes da identidade docente

| <b>Constantes</b>   | <b>Estu-<br/>dantes</b> | <b>Profes-<br/>sores</b> | <b>Equipe<br/>Peda-<br/>gógica</b> | <b>Total</b> |
|---|-------------------------|--------------------------|------------------------------------|--------------|
| categoria heterogênea (conforma diferentes tipos de formação profissional, atuação em diferentes níveis de ensino, realidades institucionais variadas, etc.). | 33                      | 4                        | 26                                 | 63           |
| profissão homogênea (se caracteriza essencialmente pelo saber pedagógico)   | 12                      | 1                        | 4                                  | 17           |
| falta de reconhecimento profissional (profissão de pouco <i>status</i> )  | 10                      | 4                        | 14                                 | 28           |
| observação da prática docente (a experiência como aluno auxilia na formação do professor)   | 28                      | 6                        | 21                                 | 55           |
| aprende-se a ser professor, sendo professor (aprender fazendo, experiência como fator de formação)  | 28                      | 5                        | 25                                 | 58           |
| isolamento, individualismo (o ensino é apenas compartilhado com os alunos, restrito a sala de aula)   | 1                       |                          |                                    | 1            |
| professor-artesão (planeja, elabora atividades e materiais, executa e avalia sozinho)   | 7                       |                          | 7                                  | 14           |
| professor-consumidor (“aplicador” de atividades)  | 5                       |                          | 3                                  | 8            |
| as crenças sobre o ensino determinam a prática profissional   | 10                      | 5                        | 12                                 | 27           |

|   |    |   |    |    |
|---|----|---|----|----|
| a didática e as metodologias utilizadas interferem na aprendizagem                        | 36 | 6 | 28 | 70 |
| o crescimento sociocognitivo dos alunos é a motivação principal dos professores           | 27 | 4 | 16 | 47 |
| desconfiança/resistência frente as inovações (didáticas, metodológicas, tecnológicas,...) | 7  | 1 | 5  | 13 |
| profissão massificada   | 7  | 1 | 3  | 11 |
| profissão de importância estratégica  | 15 | 4 | 17 | 36 |
| predominantemente feminina  | 6  |   | 7  | 13 |
| categoria mal remunerada  | 17 | 3 | 16 | 36 |
| outras que você considera específicas da EaD:   |    |   |    |    |
| maior envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem                            | 1  |   | 1  | 2  |
| trabalho coletivo (em equipe, docência compartilhada)                                     |    | 2 | 6  | 8  |
| comunicação mediada pelas TIC   |    | 1 |    | 1  |
| maior abertura frente às tecnologias  |    | 1 | 1  | 2  |
| ausência de delimitação precisa em relação às funções                                     |    |   | 1  | 1  |
| preconceito com a modalidade (comparação com o presencial)                                |    |   | 1  | 1  |

conclusão

Fonte: produção da própria autora.

Chamamos a atenção para o fato de que no questionário elencamos as características constitutivas da identidade docente referente à educação presencial apontadas por Gadotti (2002) e Marcelo (2009). Deste modo, de acordo os dados da Tabela 7 podemos observar que, guardadas as especificidades da educação a distância e presencial, existe, de modo geral, um compartilhamento das constantes da identidade docente entre as duas modalidades. Isso vai ao encontro de uma convergência

entre as modalidades, no sentido de que não representam “educações” diferentes e/ou paralelas, mas sim advêm de uma mesma área – a Educação – e assim, em ambas, o docente desenvolve atividades próprias do contexto educacional (LITWIN, 2001), sendo que se distinguem em virtude do modelo de mediação pedagógica adotado por cada uma delas (ALONSO, 2010).

Por outro lado, fica evidente uma distinção pontual entre as modalidades presencial e a distância: a questão do isolamento, do trabalho individual do professor da educação presencial não é reconhecida como uma constante da identidade docente na modalidade a distância. Este item foi assinalado por apenas um estudante e acreditamos que possivelmente essa escolha tenha relação com o encontro presencial, onde o professor vai ao polo para realizar atividades da carga horária presencial do curso, ficando visível uma atuação individual do professor.

Assim, considerando o total de 90 questionários respondidos, na grande maioria deles (89) os participantes consideram que o trabalho isolado e/ou individual não faz parte da identidade docente do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC. Com relação a isso, a coordenadora de tutoria enfatiza que “esse artesão que está no questionário, não! Eu acho que o sucesso do curso e das disciplinas está naquelas equipes mais afinadas possíveis”.

Mill (2010) aponta que se pode verificar que o trabalho docente está organizado como polidocência em praticamente todas as experiências atuais de EaD e que essa tem sido uma forma encontrada pelas instituições para organizar o trabalho do professor com vistas ao melhor desenvolvimento dos cursos. No entanto, consideramos que a organização do trabalho docente por meio de um conjunto de funções diferenciadas é uma indicação estabelecida pelo modelo de EaD instituído no Brasil, isto é, a própria UAB – e não as instituições – propõe essa organização ao estabelecer o pagamento de bolsas diferenciadas às funções, que por sua vez são estabelecidas por meio de atribuições específicas. Na nossa perspectiva, o que é determinado no interior das instituições são as relações entre as

funções presentes nos textos da UAB e a incorporação de outras funções não previstas pelo Sistema, mas que se fazem necessárias a partir do contexto de produção do PP e do contexto da prática.

No caso do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, por exemplo, a incorporação do DI e do supervisor de AVEA se deu a partir de “uma necessidade de ter alguém que tivesse esse trânsito entre as disciplinas e tentar fazer essa construção do curso em si e não caixinhas dentro de um curso” (SA). Além disso, estabeleceu-se uma relação colaborativa entre as funções e daí a negação de uma característica de isolamento na identidade docente. Em outro curso, pode-se criar outro tipo de relação como a cooperação, por exemplo, e assim, mesmo que se tenha um coletivo de trabalhadores, a questão do isolamento docente pode ser apontada como uma constante da identidade docente destes cursos. Essa ponderação também se faz presente no depoimento da supervisora de AVEA:

Pesquisadora: então você acha que não é possível pensar a educação à distância como um processo isolado.

SA: [pensativa] pode ser que seja possível... talvez exista um outro modelo, mas dentro do que a gente trabalha não teria como! Eu sempre trabalhei no curso de espanhol, conheço um ou outro curso por ir em eventos, conhecer pessoas, mas a minha experiência aqui.

Destacamos que, devido à configuração da docência no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC – capítulo anterior –, é possível que a atribuição das constantes à identidade docente considere não só a figura do professor mas também o conjunto com a tutoria. Por exemplo, quando perguntado sobre a identidade docente na EaD, um entrevistado assinala que “o tutor não pode ser uma pessoa passiva, que tem o conteúdo e transmite” (TP3).

Tendo claras estas questões e os dados da Tabela 7, ao correlacionar a compreensão das constantes na identidade

docente e os depoimentos dos participantes da pesquisa, observamos que:

1. Existe um consenso entre estudantes, professores e equipe pedagógica no que se refere ao fato de que ‘a didática e as metodologias utilizadas interferem na aprendizagem’. Os depoimentos evidenciam que essa constante é a mais representativa para a configuração da identidade docente no curso. Ela foi assinalada em maior número pelos sujeitos de pesquisa: 36 estudantes, 6 professores e 28 integrantes da equipe pedagógica assinalaram esta constante da identidade docente.
2. Os estudantes indicam que a constante ‘categoria heterogênea (conforma diferentes tipos de formação profissional, atuação em diferentes níveis de ensino, realidades institucionais variadas, etc.)’ é a segunda definidora da identidade docente na EaD. Esta constante é apontada por 33 estudantes. Ainda na perspectiva discente, duas constantes ocupam a terceira colocação na identificação da docência em EaD, são elas: a possibilidade de ‘observação da prática docente (a experiência como aluno auxilia na formação do professor)’ e ‘aprende-se a ser professor, sendo professor (aprender fazendo, experiência como fator de formação)’. Para cada uma delas foi assinalada por 28 estudantes.
3. Entre os professores, em primeiro lugar – e juntamente com o fato de que ‘a didática e as metodologias utilizadas interferem na aprendizagem’ (item 1) – está a possibilidade de ‘observação da prática docente (a experiência como aluno auxilia na formação do professor)’ com 6 ocorrências. Num segundo patamar de constituição da identidade docente, os professores elencam outro empate: as constantes ‘aprende-se a ser professor, sendo professor (aprender fazendo, experiência como fator de formação)’ e ‘as crenças sobre o ensino determinam a prática profissional’ aparecem, cada

uma, como opção assinalada por 5 professores. Em terceiro lugar, os professores destacam, com 4 ocorrências cada, as constantes de ‘categoria heterogênea (conforma diferentes tipos de formação profissional, atuação em diferentes níveis de ensino, realidades institucionais variadas, etc.)’, ‘falta de reconhecimento profissional (profissão de pouco *status*)’, ‘o crescimento sociocognitivo dos alunos é a motivação principal dos professores’ e ‘profissão de importância estratégica’.

4. Entre a equipe pedagógica, assim como entre os estudantes, a configuração de uma ‘categoria heterogênea (conforma diferentes tipos de formação profissional, atuação em diferentes níveis de ensino, realidades institucionais variadas, etc.)’ é apontada como segunda constante da identidade docente na EaD com 26 ocorrências. Do mesmo modo, em terceiro lugar a equipe pedagógica também considera que ‘aprende-se a ser professor, sendo professor (aprender fazendo, experiência como fator de formação)’, sendo que 25 integrantes da equipe pedagógica assinalaram essa constante.

Assim, percebemos que a identidade docente no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC na EaD, parece estar constituída pelas seguintes constantes (ver Tabela 7):

- ‘a didática e as metodologias utilizadas interferem na aprendizagem’;
- ‘categoria heterogênea (conforma diferentes tipos de formação profissional, atuação em diferentes níveis de ensino, realidades institucionais variadas, etc.)’; e
- ‘aprende-se a ser professor, sendo professor (aprender fazendo, experiência como fator de formação)’.

Com isso, consideramos que a primeira constante refere-se ao fato de que as características pessoais podem influenciar na atuação docente na modalidade a distância (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010), tal como foi identificado no contexto da prática do curso ao emergir das entrevistas modelos diferenciados de

atuação docente. A segunda, relaciona-se à configuração do quadro funcional da EaD e à constituição de equipes multidisciplinares. Por último, a terceira constante faz referência ao que Belloni (2009) e Pretto e Riccio (2010) apontam como uma característica da docência na EaD: os professores são chamados a desempenhar funções para as quais não foram formados.

No entanto, estas não são as únicas características da identidade docente na EaD. Ainda na fase de aplicação do questionário, os sujeitos de pesquisa tiveram a oportunidade de explicitar, por meio de uma pergunta aberta, outras características da identidade docente específicas da EaD. Assim, respectivamente, somam-se às três constantes analisadas anteriormente:

- trabalho coletivo (em equipe, docência compartilhada);
- maior envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- maior abertura frente às tecnologias;
- comunicação mediada pelas TIC;
- ausência de delimitação precisa em relação às funções;
- preconceito com a modalidade (comparação com o presencial).

Além dessas e das demais características presentes na Tabela 7 (acima), nos depoimentos foi possível identificar algumas peculiaridades da identidade docente na educação a distância. Como essas peculiaridades repetem-se nos depoimentos, trazemos aqui trechos pontuais referentes a cada característica elencada pelos participantes, conforme segue:

- Trabalho em equipe (SA), colaborativo (PR1): “aquele professor que se vê “só eu sei, ninguém mais sabe”, esse não tem espaço” (CT); “figura do professor como fonte já foi faz tempo!” (PR2).
- Estar aberto:
  - a aprender (DI): “Não consigo imaginar o professor de educação a distância fechado” (PR3).

- a socializar (PR2): “liderar não é saber mandar, é dar espaço para o outro fazer” (CT); “coordenar o trabalho dele com outras pessoas” (PR1).

- a refletir sobre a prática: “a gente trabalha de porta aberta, a nossa prática é escancarada porque o Moodle está ali e ao mesmo tempo que a gente escancara o fazer pedagógico, a gente se escancara também” (CT).

- às tecnologias (TU1): “me parece que o professor EaD precisa se utilizar das tecnologias com uma maior criatividade” (ES1); “estar familiarizado com as mídias” (TU5).

- Adepto à modalidade: “o professor que trabalha com isso [EaD] começa a criar outra identidade de estar presente para os alunos também dentro dessa tecnologia” (PR1); “aquele que ainda se percebe como o ‘dador’ de aula, vai ter dificuldade de atuar na modalidade” (CT).
- Disciplina, compromisso e organização (DI): “A EaD tem outra coisa também que é crucial que é uma questão de prazos: tudo é muito planejado e com antecedência (TU3).
- Facilidade de comunicação: “o domínio da linguagem é diferente: no presencial é muito mais a informação oral e na EaD é muito mais a informação escrita” (TU1); “deixar tudo muito claro sempre” (TP2).
- Função não institucionalizada e falta de reconhecimento institucional: “uma característica é essa falta de institucionalização, a falta de reconhecimento, principalmente para o tutor” (PR1).
- Dinamismo e flexibilidade (TP1): “a gente se vê muito agente, muito atuante” (SA); “eu não sei se eu tinha essas características, mas eu aprendi tê-las... todo mundo vai se transformando” (PR2).

Como se pode observar, a relação entre as características apontadas pelos sujeitos de pesquisa e as

discussões que relacionam as constantes elencadas por Marcelo (2009) são profícuas e motivam alguns questionamentos e considerações como: qual a relação entre formação presencial e atuação docente na EaD?; Como as crenças se ajustam a este contexto?; O “aprender fazendo” adquire maiores proporções na EaD?; A modalidade a distância diminui o isolamento docente?; Qual é a motivação profissional para a docência na EaD?; A modalidade a distância tem *status* dentro da carreira docente?; Como é a adaptação do professor ao modelo de EaD do Sistema UAB?.

Algumas destas perguntas foram respondidas ao longo desta dissertação, mas apresentamos aqui algumas ponderações pontuais sobre os temas por estarem relacionados à discussão da identidade docente.

No que se refere à educação a distância, Tavares (2001) explica que a formação e a experiência prévia em contextos presenciais têm, no mínimo, dois desdobramentos: a) comparações entre as modalidades presencial e a distância, o que pode ser observado inclusive na literatura sobre a docência virtual; e b) surgimento de possíveis dificuldades na transição para a docência em EaD. Concordamos que a histórica formação presencial acarreta comparações entre as modalidades, mas acreditamos que isto também se justifica pelo recente estabelecimento da EaD e pela compreensão que ambas as modalidades compartilham diretrizes comuns da área da Educação, tal como consideram Litwin (2001) e Alonso (2010). Neste sentido, Belloni (2009), ao projetar a possibilidade de convergência futura entre as duas modalidades, sugere que a formação docente seja pautada em competências comuns para ambientes presenciais e a distância.

Dada a recente institucionalização da EaD na realidade brasileira, ainda que alguns professores tenham experiência nesta modalidade, são, em sua maioria e sobretudo no ensino superior, permeados por experiências de formação presencial. Isso significa dizer que o docente atua ou atuará em um ambiente de formação para o qual tem pouco conhecimento.

Com relação ao campo desta pesquisa, os depoimentos indicam que existe um trânsito entre o professor que atua no

presencial e aquele que atua na EaD. Estudantes, professores e equipe pedagógica do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC concordam em destacar que não consideram a existência de um professor exclusivamente de educação a distância:

Eu não acredito nesse especialista. (PR1).

Acho que talvez novas metodologias... porque é uma metodologia diferenciada, mas um professor de educação a distância não... talvez um professor que seja mais dessa modalidade do que da outra sim!. (DI).

A diferença fundamental é a distância. (ES2).

Eu acho que atuam de forma diferente. (TP3).

É claro que nós ainda fomos moldados no ensino presencial, não é?!... então muito do que eu sei, eu sei por que eu busquei. (TP1).

O presencial te leva muito mais à acomodação. Acredito que a modalidade a distância de veio justamente para desestabilizar um *status quo* que está por aí. Eu percebo assim. Porque quem não consegue fazer diferente ou volta, “pula fora”, ou aprende com a modalidade e vai se transformando. (CT).

Eu tenho a sensação que as minhas aulas no presencial mudaram depois dessa experiência no EaD. (PR2).

Como se pode observar, há uma acomodação das crenças por meio da compreensão da modalidade a distância e à medida que processos de ensino-aprendizagem na modalidade demarcam transformações e influências também na atuação docente na educação presencial. Anteriormente à sua inserção

na modalidade, os profissionais que atuam no curso revelam que sua visão da EaD era

a de todos: como se pode aprender a distância?, como se pode aprender não estando dentro de uma sala de aula, sem a presença de outras pessoas, que tipo de aprendizado é esse, enfim... aquela visão de aula. (SA).

No presencial a gente está muito acostumado a ser o dono da disciplina e no EaD não dá para ser assim... é uma outra dinâmica e não tem como ser igual ao presencial. Tem características bem particulares e então a gente não pode chegar e um impor um conhecimento. (PR4).

Nós começamos a reduzir bastante o número de atividades e dar mais tempo para que o aluno trabalhe mais sobre um texto, que ele possa fazer a sua produção textual, que o tutor possa dar o retorno e ele repense texto. Atividade agora é muito mais pensada e cria muito mais diálogo entre os alunos de tutores, principalmente. (PR3).

Eu acho que o professor no presencial vai ter que fazer uma releitura do trabalho dele. Eu como professora do presencial tenho mudado a minha visão e tenho trago coisas do EaD para o presencial. Agora eu estou tentando convencer o pessoal da minha universidade a criar um Moodle por que eu gostaria de ampliar um pouco essa questão. (TP3).

Neste panorama de adaptações entre presencial e a distância, o 'aprender fazendo' parece tomar uma proporção importante na formação do professor que atua na EaD e, conseqüentemente, na constituição de sua identidade docente.

Os dados levantados por meio do questionário apontam que o 'aprender fazendo' foi identificado como uma das características mais representativas da identidade docente no curso de Letras espanhol EaD/UFSC. Entre os entrevistados foram abordados os pontos negativos e positivos dessa sistemática: se por um lado 'aprender fazendo' é benéfico porque "oferece a possibilidade de teorizar a prática" (CT), por outro, considerando que a docência é formada por professores e tutores e que esses são muitas vezes os responsáveis pela mediação mais próxima com o estudante, pode acontecer uma entrega total da docência nas mãos do tutor e então o 'aprender fazendo' do professor não acontece (PR1).

É interessante notar que todos os entrevistados manifestaram que desejam e estão motivados para dar continuidade a suas atuações na educação a distância. As causas são especificadas no Quadro a seguir, onde foram agrupadas de acordo com as funções.

Quadro 9 – Motivação para atuação na EaD

| <b>Função</b>                | <b>Motivação</b>  |
|------------------------------|---|
| Professor                    | ação política (espaço de possibilidade) (PR1)<br>possibilidade de inclusão de alunos que residem longe da sede da instituição (PR2 e PR3)<br>trabalho em equipe (PR4) |
| Coordenador de tutoria       | potencial da modalidade (inclusão de alunos que residem longe da sede da instituição, aprendizagem dos tutores, transformação da prática pedagógica)                  |
| <i>Designer</i> instrucional | identificação com a modalidade  |
| Supervisor de AVEA           | poder de construção e reflexão ativa  |
| Tutor a distância/UFSC       | potencial de troca de informações (TU1)<br>experiência (TU2)<br>qualificação profissional (TU3)<br>estudantes (TU4 e TU5)   |
| Tutores presencial/polo      | experiência (TP1)<br>oportunidade de aprendizagem (TP2)<br>resultados alcançados pela equipe e estudantes (TP3)   |

Fonte: produção da própria autora.

Observamos que as motivações apontadas são muito diversas e que a identificação direta com o estudante, tal como identificada nas constantes de Marcelo (2009), aparece em apenas três oportunidades e na função do tutor UFSC e polo. Uma segunda referência aos estudantes está no fato de que a EaD alcança estudantes em seus lugares de origem, mas consideramos esta uma referência indireta, pois se aproxima mais propriamente das questões de alcance da modalidade e/ou da política do que ao estudante em si. Deste modo, podemos dizer que a identidade docente do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC está constituída por motivações específicas da modalidade a distância.

Por outro lado, chamamos a atenção para o fato de que o trabalho em equipe – característica marcante da identidade

docente no curso – figura em apenas uma das motivações. Dada a representatividade deste tipo de organização do trabalho e seu reflexo na diminuição/anulação do isolamento docente no campo pesquisado, consideramos a probabilidade de que fosse indicada em maior número como motivação para a atuação na EaD, mas isso não aconteceu.

Outro aspecto que merece destaque neste quadro é a escolha de ‘experiência’ e ‘qualificação profissional’ como motivações. Num primeiro momento isso parece contraditório se consideramos a constante ‘falta de reconhecimento institucional (profissão de pouco *status*)’ como constitutiva da identidade docente. O recorte do depoimento de um professor sintetiza de modo integral o depoimento de vários sujeitos (CT, SA, DI, TU2, etc.) e exemplifica como percebem esse não reconhecimento:

É a exploração do trabalho do tutor e do professor também porque institucionalmente o nosso trabalho não é reconhecido. Ele não é reconhecido igual ao presencial... ele não é igual presencial, ele é mais. Até a contagem das horas que eu faço na EaD não conta, mas se eu tenho 500 alunos, eu viajo todo final de semana, eu estou à noite fazendo videoconferência, eu estou de madrugada respondendo *email* de alunos. Tem muito o professor que começou a trabalhar na EaD e por falta desse estrutura institucional opta por não ir trabalhar na EaD, “eu prefiro trabalhar no presencial porque eu subo a escada, dou quarto horas de aula e vou embora”... é muito mais fácil, porque o professor na educação a distância não tem hora, ele não tem tempo... eu tenho que estar mais presente para o aluno e isso não conta e a minha atividade institucional desconsidera isso mesmo sendo contratada pela educação à distância... é totalmente contraditório. Cria uma situação dentro no departamento em que a secretária olha para mim como se estivesse explorando os meus colegas professores. Aí ela passa a me conhecer porque eu sou uma das professoras que está

sempre aqui, ela me vê no final de semana que porque tenho que ir para polos, que escrever memorandos todo final de semana que estou viajando, e aí começa a perceber. Então institucionalmente não é reconhecido esse professor. *Status*? Não tem, não mesmo. Reconhecimento dos colegas, que eu trabalho na formação de professores, que é relevante, não, não mesmo. O que tem *status* dentro da universidade é a pós-graduação. A educação já é uma sem *status*... é uma falta de conhecimento, um conflito entre área dura e área mole. Então não tem reconhecimento nem para o tutor e nem para o professor. O professor está melhor porque é um funcionário público, mas o tutor não pode nem comprovar a docência dele, nem para a própria bolsa da EaD... É o não reconhecimento nem de dentro!. (PR1).

Um fator importante para a constituição da identidade docente é que “ao se comparar as participações percentuais de cada atividade desempenhada na IES, verifica-se que, nas públicas, os docentes estão envolvidos em mais atividades do que nas instituições privadas” (BRASIL, 2012, p. 54). Isso significa que, além da docência na graduação presencial, os professores atuam também em atividades de extensão, gestão, pós-graduação, pesquisa e na graduação oferecida a distância, ainda que nesta represente um percentual menor comparado com o conjunto das demais atividades, talvez inclusive em decorrência da falta de reconhecimento como indicado no depoimento anterior.

Estes dados oficiais e do contexto da prática são significativos para o estudo sobre identidades docentes, principalmente ao considerar as discussões de Lawn (2001) sobre a relação entre identidades docentes e discursos governamentais oficiais e/ou contextos sociopolíticos específicos. De modo similar a Lawn, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 48) consideram que

tratar da identidade docente é estar atento para a política [...]. É considerar também os [seus] efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações [conjunto de variáveis que influem na constituição de identidades docentes], entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial.

Os sujeitos entrevistados concordam que o reconhecimento do trabalho docente na EaD tem várias dimensões. Alguns afirmam que a docência na EaD carece de valorização oficial, mas ao mesmo tempo revelam que a atuação docente na EaD conta com um reconhecimento informal (DI, TU1). Para outros, a questão do reconhecimento está estreitamente atrelada à visão da modalidade num panorama geral: vista com preconceito, como modalidade menor, não é valorizada (TU5, PR2), mas é também percebida como uma possibilidade de Educação com qualidade (TU5, SA, PR2, TU4). Acreditamos que a ‘experiência’ e a ‘qualificação profissional’ apontadas como motivações para o trabalho docente na EaD estão relacionadas a essa dinâmica de reconhecimento informal e em decorrência de uma perspectiva positiva da modalidade. Segundo TU2:

acho que o profissional que tem trânsito nessa modalidade vai ser um profissional diferente, vai ser visto como sendo um profissional que tem uma qualificação diferente dos outros. Eu acho que vão me valorizar por isso... é no futuro poder dizer “eu tenho doutorado, tenho publicação e eu também trabalho na EaD”, então eu tenho essa outra coisa que talvez outras pessoas não vão ter.

Destacamos que este reconhecimento a que TU2 se refere pode também ser relacionado ao panorama de expansão da educação a distância no ensino superior público, que a partir de seus cursos e equipes oferece maior visibilidade à modalidade fazendo divulgar os saberes e competências requeridos àqueles que participam de cursos a distância.

Ao ter consciência da multiplicidade de aspectos que interferem na constituição de identidades docentes, elencamos e analisamos aqui aqueles que emergiram do contexto da prática do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC a partir dos instrumentos aplicados no desenvolvimento desta pesquisa. Como se pode perceber, trata-se de um estudo de caso e deste modo não pretendemos encerrar aqui a discussão da docência e da identidade docente na educação a distância e suas políticas de fundo. Ao contrário: buscamos apresentar alguns subsídios que engendrem novas relações e discussões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa elaboramos questionamentos sobre docência e identidade(s) docente(s) na educação a distância. Para responder a este questionamento, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa baseada no estudo de caso, onde obtivemos os depoimentos de estudantes, professores, tutores, coordenadores, *designer* instrucional e supervisor de AVEA do curso de licenciatura em Letras Espanhol oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no contexto do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A análise dos dados provenientes dos sujeitos de pesquisa resultou em algumas evidências. No entanto, consideramos que restringir a pesquisa à análise dos dados relativos ao contexto específico do curso não seria suficiente para entender de modo satisfatório suas relações. Assim, os resultados desta pesquisa, referem-se não só a um curso específico, mas também ao contexto no qual este encontra-se inserido. Foi em virtude disso que analisamos aqui os contextos de influência e de produção dos textos do sistema UAB. Esta análise evidenciou um processo de recontextualização entre os textos políticos e o contexto da prática.

Chamamos a atenção para o descompasso das políticas educacionais na própria delimitação da criação da UAB, uma vez que é oficialmente instituída em 2006, mas as chamadas para adesão das instituições ao sistema datam de 2005. Isso indica que a UAB está apoiada em superfícies pouco sólidas desde a sua implementação. Esta perspectiva é ratificada na análise documental dos textos políticos sobre a EaD, quando identificamos que na LDBN, primeiro marco legal da modalidade no Brasil, as determinações sobre a educação a distância não alcançam delimitar a modalidade de forma clara. Da mesma forma, os textos políticos subsequentes visavam mais o estabelecimento de normas administrativas para credenciamento e organização de instituições e cursos, do que formalizar a modalidade a partir de suas características pedagógicas. Isso nos faz pensar que a inserção da modalidade no contexto brasileiro se deu muito em virtude da força do contexto de

influência dos organismos internacionais e pouco em relação a expectativas e características nacionais.

Deste modo, constatamos que muitos dos textos políticos que legislam sobre a EaD não carregam em si qualquer menção à docência. Em alguns, a figura docente é coisificada e aparece apenas em decorrência de questões administrativas e em outros o cenário é ainda mais grave: existe uma ocultação do professor em detrimento de uma valorização da tecnologia e da autonomia do estudante.

Nos textos relativos a UAB, observamos que esse panorama apresenta pequenas alterações, ficando a docência ainda submetida a breves e tímidos esclarecimentos. Um delineamento mais substancial sobre a docência no contexto da UAB é apresentado apenas em 2009 e ainda assim em decorrência de regras para pagamento de bolsas: as atribuições profissionais constantes na Resolução CD/FNDE nº 026/2009. Ainda que essas atribuições sejam delimitadas para cada profissional específico, observamos que existem dimensões didático-pedagógicas atribuídas tanto para a função de professor-pesquisador – o professor da disciplina propriamente dito, quanto para o tutor – e a Resolução não distingue tutor presencial ou a distância, pois considera as funções em razão do valor da bolsa, que neste caso é o mesmo para ambos.

Assim, entendemos que a UAB, ao formalizar um modelo de educação a distância, institui também um modelo de docência que: (a) propõe um trabalho docente coletivizado, não centralizado no professor; e ao mesmo tempo (b) pode levar a um afastamento do professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem ao atribuir destaque didático-pedagógico à tutoria, acarretando experiências de fragmentação e/ou precarização do trabalho docente e de grande responsabilização da tutoria na docência na EaD.

Ao relacionar as determinações da Resolução 026/2009 com o PP e o contexto da prática do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, constatamos a pertinência da análise a partir e por meio dos conceitos de Bernstein (1996) e Ball (1992). Observamos que a recontextualização acontece tanto em relação ao PP como na prática cotidiana do curso, a partir de um

esvaziamento do discurso regulador e uma valorização do contexto da prática. As atribuições constantes na Resolução são recontextualizadas no PP de acordo com a dinâmica pretendida para o curso e, deste modo, no projeto do curso o professor é quem elabora o material didático mas também oferta a disciplina, sendo atribuídas a ele uma versão mais específica de algumas atribuições, concentrando-as primordialmente sob a dimensão didático-pedagógica. No caso da tutoria são especificadas atribuições a tutores presenciais e a distância e essa função aparece com atribuições mais ativas e independentes do professor do que na Resolução. Além de professores e tutores, o curso de Letras Espanhol EaD/UFSC também atribui dimensões pedagógicas, em maior ou menor grau, à coordenação, *designer* instrucional e supervisor de AVEA. É interessante notar que essas e outras recontextualizações demarcaram alterações no PP, o que evidencia a ocorrência do conceito de ciclo de políticas.

Os sujeitos de pesquisa sinalizaram, por meio de suas respostas ao questionário e nas entrevistas, que, de modo geral, o curso de Letras Espanhol EaD/UFSC está baseado numa dinâmica de trabalho colaborativo e que todas as funções profissionais exercem, em alguma medida, influência no processo de ensino-aprendizagem, ficando claro um sentimento de equipe. Destacaram ainda que a docência no curso está constituída pelo professor da disciplina (no AVEA), professor que compartilha a disciplina (no caso de uma disciplina ter mais de 01 professor), tutor a distância/UFSC e tutor presencial/polo e não descartaram a ocorrência de relações hierárquicas no interior desta equipe.

No que se refere à identidade docente, primeiramente observamos o compartilhamento de algumas dimensões da identidade docente entre as modalidades presencial e a distância. Além disso, detectamos algumas características específicas da identidade docente na EaD, as quais muitas vezes estão relacionadas a características próprias do trabalho docente na educação a distância e configuram-se como competências requeridas a este profissional.

A partir desta pesquisa, apontamos como encaminhamentos a necessidade de integração da modalidade e suas respectivas funções profissionais nas instituições públicas de ensino superior como forma de extinguir a visão de EaD como algo para além do trabalho institucional e criar um ambiente adequado à sua realização. Além disso, a obrigatoriedade de participação dos professores nos cursos de formação inicial e continuada, como na formação oferecida semestralmente aos tutores, pois isso terá reflexos na docência e na EaD como um todo. Por último, mas não menos importante que as proposições anteriores, a criação de espaços nas instituições onde os envolvidos nos cursos possam encontrar-se e compartilhar suas experiências, a fim de possibilitar o aprimoramento dos cursos e da modalidade nas instituições.

Como forma de encaminhamentos para estudos futuros, sugerimos o alargamento das discussões no que concerne à política educacional para a educação a distância, pesquisas com egressos para identificar a existência ou não de alteração da identidade docente e realização de estudos com um maior número de cursos a fim de evidenciar como está a questão da docência na EaD no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras, nos Estados e no país.

Por fim, esta pesquisa não pretende ser definidora de leituras e opiniões sobre educação a distância e tampouco propõe encerrar a discussão em si mesma. Temos consciência que este estudo e a experiência analisada podem não ser representativos de um contexto mais amplo, porém acreditamos que aportam subsídios teóricos e práticos importantes para a continuidade das discussões sobre a docência na educação a distância e para a constituição da modalidade de forma geral. Neste sentido, ressaltamos a relevância do trabalho realizado no curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, principalmente porque experiências de docência coletiva ainda são escassas no campo da Educação.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhodoprofessor@chat educacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006.196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/Lilia\\_Santos\\_Abreu\\_Tardelli.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/Lilia_Santos_Abreu_Tardelli.pdf)>. Acesso em: 25 de set. 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p.67-77, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/117/showToc>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

ALONSO, Katia Morosov. Educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá, MT: UFMT, 1996. p.57-74.

\_\_\_\_\_ ; RODRIGUES, Rosângela Schwarz; BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Educação a distância**: práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá: EdUFMT Central de Texto, 2010.

\_\_\_\_\_.Educação a distância e tutoria: anotações sobre o trabalho docente. In: \_\_\_\_\_ ; RODRIGUES, Rosângela Schwarz; BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Educação a distância**: práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá: EdUFMT Central de Texto, 2010. p. 81-97.

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona, Espanha: Ariel, 2001. (Ariel Educação)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. rev. atual. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. 100p. (Polêmicas do nosso tempo; 78)

\_\_\_\_\_. **Educação a distância**. 5. ed. 1. reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2009. 115 p. (Coleção Educação Contemporânea)

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves.

\_\_\_\_\_. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 120, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ**. 222p. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao\\_caroline\\_duarte\\_lopes\\_de\\_borborema.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_caroline_duarte_lopes_de_borborema.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BORGES, Cecília. Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Ann. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum das estatais pela educação**: diálogo para a cidadania e inclusão. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: 2010 – resumo técnico. – Brasília: INEP, 2012. 85 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O que é o plano decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRNA, Paul. Modelos de colaboração. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 9-16, set. 1998. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2298/2060>. Acesso em: 20 Set. 2011.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão Pedagógica na Educação a Distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=139199](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=139199)>. Acesso em: 05 abr. 2010.

CRUZ, Telma Maria da. **Universidade Aberta do Brasil**: implementação e previsões. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://consulta.bce.unb.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1&tipo\\_pesquisa=&filtro\\_bibliotecas=&filtro\\_obras=&id=](http://consulta.bce.unb.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=&filtro_bibliotecas=&filtro_obras=&id=)>. Acesso em: 25 abr. 2012.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998. 288p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p.891-917, 1 out. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2011.

FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO. **Projeto:** Universidade Aberta do Brasil. 2005. 13p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2012.

FRAGALE FILHO, Roberto; ROVER, Aires Jose; BACHA FILHO, Teófilo. **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Educação a distância)

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

\_\_\_\_\_; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p.45-56, abr. 2005. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf)>. Acesso em: 13 Maio 2012.

GATTI, Bernardete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 85 – 90, ago/1996. Disponível em: <[www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2012.

\_\_\_\_\_ (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, Dec. 2010. p. 1271-1298. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2003.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Lucca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17 - 30, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/117/showToc>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em: 09 Maio 2012.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática** – introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira&Marim, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Tradução Fátima Murad.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 397-414.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, Aug. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9ª reimpressão. São Paulo: E.P.U., 2005. (Temas básicos de educação e ensino)

MAINARDES Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v.9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/971/828>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **A produção de conhecimento no campo da política educacional no Brasil**: constituição do campo e perspectivas atuais. Florianópolis. 2011. Palestra realizada na FAED/UDESC em 14 de ago. de 2011. Aula inaugural do curso de doutorado em Educação.

\_\_\_\_\_; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22. p. 31-54, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos>.

proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=575&path[]=580>. Acesso em: 25 Maio 2012.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2012.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, 2009. Tradução de Cristina Antunes. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 maio 2012.

MENEZES, Ebenezer Tekuno de; SANTOS, Thais Helena Dos. Plano Decenal de Educação para Todos. In: \_\_\_\_\_. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiammix, 2002. p. 91. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; LIRA, Mayara Teles Viveiros de; LIRA, Cíntia Silver. Educação a distância nas teses e dissertações dos cursos de pós-graduação em educação brasileiros no período 1998-2007. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL – VIRTUAL EDUCA, 10., 2009, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires: UBA, 2009. Disponível em: <[http://www.virtualeduca.info/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=221](http://www.virtualeduca.info/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=221)>. Acesso em: 22 abr. 2012.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância.** In: \_\_\_\_\_; RIBEIRO, Luis R. de C; OLIVEIRA, Márcia R.G. de. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual.** In: \_\_\_\_\_;; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 13-22.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 80p (Temas sociais; v.1)

MIRANDA, Guacira Quirino. MEC/UAB – programa Universidade Aberta do Brasil. In: Simpósio Internacional “O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente”, 4., 2008, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. p. 165-181. Disponível em: < <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC28.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: Uma visão integrada.** 3ª reimpressão da 1. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. Tradução Roberto Galman.

MORGENSTERN, Sara. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 38, p. 19 – 41, janeiro/abril 2011. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/>>

n38/01.pdf>. Acesso em: 03 Set. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.26, v. 1, p. 183-208, jun. 2007. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11\\_26.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2011.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estagio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2003. 402p. Tradução Ilson Kayser. 2003

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educação, Comunicação e a ANPEd: uma história em movimento**. Caxambú, 2007. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos\\_encomenda\\_dos.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomenda_dos.htm). Acesso em: 23 de Ago. 2011.

\_\_\_\_\_; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, Maio/Ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

QUARTIERO, Elisa Maria. Trabalho docente cooperativo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellata; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; MOTA, Mailce Borges. Comunicação científica em educação a distância. In: ALONSO, Katia Mosorov; RODRIGUES, Rosângela Schwarz; BARBOSA,

Joaquim Gonçalves (Org.). **Educação a distância**: práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá: EdUFMT Central de Texto, 2010. p. 17-31.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n.120, pp. 15-49. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2012.

SCHILLER, Jéssica. **Ser tutor**: percepções de sua prática na EAD. Florianópolis, SC, 2011. 141 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PECT0148-D.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

SILVA, Marco. Docência presencial e *online*: sugestões de interatividade na cibercultura. In: DIAS, Paulo; OSÓRIO, António José; RAMOS, Altina (Org.). **O digital e o currículo**. Braga, Portugal: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2009. p. 11-30.

TAVARES, Kátia Cristina Amaral. **O Professor virtual**: reflexões sobre seu papel e sua formação. 2001. [Online] Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/papers/eadprof.htm>>. Acesso em: 02 Jun. 2012.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Fórum das estatais pela educação**. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/forum.php>> . Acesso em: 16 ago. 2006.

UNIREDE. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.unirede.br/quemsomos/quemsomos.html>>. Acesso em: 15 dez. 2006.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais. In: BAYAN, Newton A. P.; BENITO, Agustín E.; Suárez, Henar H. (org.). **Educação e conhecimento para um futuro sustentável**. Campinas: Alínea, 2011. P.169-183

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2003.

### **Textos políticos consultados**

BRASIL. Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2011. 1996a.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1996/D1917.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm)>. Acesso em: 18 de Abr. 2012.1996b.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC n. 301, de 07 de abril de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 05 Fev 2012. 1998a.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: <<http://portal>>

.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 18 de Abr. 2012. 1998b.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 139, n. 7, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 18 de Abr. 2012. 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 2.253, de 18 de Outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 2001. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>>. Acesso em: 18 de Abr. 2012. 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/ead/documentos/referenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 12 Jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC n. 4.059/04. Oferta de disciplinas integrantes do currículo dos cursos do ensino superior que utilizem a modalidade semipresencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 15 Jun. 2010. 2004a.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jul. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5159.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5159.htm)>. Acesso em: 18 de Abr. 2012. 2004b.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.934, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-)

2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 Mar. 2011. 2005a.

\_\_\_\_\_. Edital n° 1, de 19 de dezembro de 2005. Chamada pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o “Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB”. **Diário Oficial da União**, de 20 de dez. 2005. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>. Acesso em: 20 Fev. 2011. 2005b.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm)>. Acesso em: 13 Mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 20 de Fev. 2011. 2006a.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 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 seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mai. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 18 de Abr. 2012. 2006b.

\_\_\_\_\_. Edital n° 1, de 17 de outubro de 2006. 2ª Chamada pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições de ensino superior na modalidade de educação a distância para o Sistema da

Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, de 18 de out. 2006, seção 3. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab2.pdf>>. Acesso em: 20 Fev. 2011. 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciais/qualidadeead.pdf>>. Acesso em: 06 Dez. 2008. 2007a.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa MEC n. 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 05 Fev. 2012. 2007b.

\_\_\_\_\_. **Portaria Gabinete do Reitor n.465, de 23 de maio de 2007**. Designação. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/files/2008/09/Portaria-Letras-Espanhol.pdf>>. Acesso em: 12 Ago. 2012. 2007c.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n<sup>os</sup> 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm)>. Acesso em: 18 de Abr. 2012. 2007d.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm)>. Acesso em: 18 de Abr. 2012. 2007e.

gov.br/ccivil\_03/\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm>. Acesso em: 18 de Abr. 2012. 2007e.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm)>. Acesso em: 18 de Abr. 2012. 2007f.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 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. Designação. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=145:portaria-nd-318-de-2-de-abril-de-2009&catid=12:portarias&Itemid=46](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=145:portaria-nd-318-de-2-de-abril-de-2009&catid=12:portarias&Itemid=46)>. Acesso em: 12 Ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD/FNDE 026**, 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 (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/blog/2009/06/05/resolucao-fnde-n%C2%BA26-de-5-de-junho-de-2009/>>. Acesso em: 15 Mar. 2011. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD/FNDE 049**, de 10 de setembro de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 15 Mar. 2011. 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 015/2010/CAPES/DED**. Brasília, 2010. Disponível em: <

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital15\\_Fomento\\_TIC\\_DED.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital15_Fomento_TIC_DED.pdf)>. Acesso em: 02 Fev. 2012. 2010a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD/FNDE 08**, 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. 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2010>>. Acesso em: 15 Mar. 2011. 2010b.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mai. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm)>. Acesso em: 18 de Abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal 7.692, de 02 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 mar. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm#art5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm#art5)>. Acesso em: 18 de Abr. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em administração na modalidade a distância**, 2006. Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto de curso licenciatura em Letras – Espanhol (modalidades a distância)**. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/espanhol/documentosturma2008-1/>>. Acesso em: 03 Ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Reedição:** curso de Licenciatura em Letras Espanhol (modalidade a distância). Florianópolis, 2010. Disponível em: < <http://ead.ufsc.br/espanhol/documentos-turma-2011-1/>>. Acesso em: 03 Ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Guia do Aluno.** Florianópolis: 2011. Disponível em: < <http://ead.ufsc.br/espanhol/files/2011/03/guia-do-aluno-espanholAVEArevisado-REEDI%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 03 Ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Guia do Tutor.** Florianópolis: 2007. Disponível em: < [http://ead.ufsc.br/espanhol/files/2009/04/esp\\_guiatutor.pdf](http://ead.ufsc.br/espanhol/files/2009/04/esp_guiatutor.pdf)>. Acesso em: 03 Ago. 2011.

## APÊNDICE A – Questionário aos estudantes



**Universidade do Estado de Santa Catarina  
Gabinete do Reitor  
Comitê de Ética em Pesquisa  
Envolvendo Seres Humanos – CEPESH**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada *Docência na educação a distância: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em espanhol*, que tem como objetivo geral analisar o conceito de docência e a constituição da identidade docente no curso de licenciatura em Letras Espanhol oferecido pela UFSC no contexto do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A primeira fase de coleta de dados se dará por meio da aplicação do questionário em anexo.

Não é obrigatório participar da pesquisa e/ou responder a todas as perguntas. Os riscos deste procedimento são mínimos por envolver procedimentos não-invasivos. Sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado somente pela inicial de sua categoria (professor, estudante, equipe pedagógica) e número sequencial. O instrumento será aplicado pela mestranda Karina Bernardes de Oliveira e Silva, e supervisionado por sua orientadora, Professora Dra. Elisa Maria

Quartiero. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos sua autorização para uso dos dados no processo desenvolvimento e finalização da dissertação, assim como na produção de artigos científicos.

Agradecemos sua participação e colaboração.

Karina Bernardes de Oliveira e Silva  
[bernardeska@gmail.com](mailto:bernardeska@gmail.com); (48) 9143 3940  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisa Maria Quartiero

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva as explicações pertinentes ao instrumento a ser aplicado. Permito que meus dados sejam utilizados nesta pesquisa e em artigos posteriores. Assim, declaro minha participação na pesquisa.

( ) Sim      ( ) Não

Nome: \_\_\_\_\_



Universidade do Estado de  
Santa Catarina  
Centro de Ciências Humanas e  
da Educação  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação



Estuda

Nº \_\_\_\_\_

(nã

### Questionário

Pesquisa: Docência na educação a distância: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em espanhol

Prezado estudante,

Este questionário tem como objetivo identificar o conceito de docência e as características de identidades docentes presentes entre os estudantes do curso de Letras Espanhol EaD/UFSC – reedição, oferecido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Solicitamos sua participação preenchendo este questionário. Os dados coletados são de suma importância para o desenvolvimento e finalização da pesquisa, sendo objeto de rigorosa análise. Ressaltamos nosso compromisso com o anonimato dos participantes e confidencialidade dos dados.

#### ➤ Contexto pessoal

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

#### Formação:

| Nível          | Curso | Ano conclusão | Instituição |
|----------------|-------|---------------|-------------|
| Ensino médio   |       |               |             |
| Graduação      |       |               |             |
| Especialização |       |               |             |
| Mestrado       |       |               |             |
| Outro:         |       |               |             |

**Atuação profissional no magistério (se for o caso):**

| Nível                                 | Tempo de atuação |
|---------------------------------------|------------------|
| ( ) Educação infantil                 |                  |
| ( ) Ensino fundamental (1º ao 5º ano) |                  |
| ( ) Ensino fundamental (6º ao 9º ano) |                  |
| ( ) Ensino médio                      |                  |
| ( ) Ensino superior                   |                  |

**Experiência na EaD (caso tenha cursado outro curso a distância):**

| Instituição | Curso | Tempo de duração |
|-------------|-------|------------------|
|             |       |                  |
|             |       |                  |
|             |       |                  |

**➤ Contexto da docência no curso de Letras Espanhol EAD/UFSC**

Em sua opinião, quem é responsável pela docência no curso de Letras Espanhol EAD/UFSC – reedição? Indique essa responsabilidade no quadro abaixo, usando uma escala de 1 a 5 (onde 1 representa nenhuma docência e 5 maior grau de docência).

| Cargo/Escala   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Coordenadores de curso   |   |   |   |   |   |
| Coordenador de tutoria   |   |   |   |   |   |
| Colega(s) de curso   |   |   |   |   |   |
| Designer instrucional (DI)   |   |   |   |   |   |
| Eu mesmo(a)  |   |   |   |   |   |
| Professor da disciplina (AVEA)   |   |   |   |   |   |
| Professor responsável pelo conteúdo (livro)  |   |   |   |   |   |
| Professor que compartilha a disciplina (no caso de uma disciplina ter mais de 1 professor) |   |   |   |   |   |

|                        |  |  |  |  |  |  |
|------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Supervisor de AVEA     |  |  |  |  |  |  |
| Tutor a distância/UFSC |  |  |  |  |  |  |
| Tutor presencial/polo  |  |  |  |  |  |  |
| Outro:                 |  |  |  |  |  |  |
| Outro:                 |  |  |  |  |  |  |
| Outro:                 |  |  |  |  |  |  |
| Outro:                 |  |  |  |  |  |  |

**Segundo vários autores, as características abaixo são constitutivas da identidade docente no contexto da educação brasileira. Assinale aquela(s) característica(s) que você considera que se aplicam à EaD.**

- categoria heterogênea (conforma diferentes tipos de formação profissional, atuação em diferentes níveis de ensino, realidades institucionais variadas, etc).
- profissão homogênea (se caracteriza essencialmente pelo saber pedagógico)
- falta de reconhecimento profissional (profissão de pouco *status*)
- observação da prática docente (a experiência como aluno auxilia na formação do professor)
- aprende-se a ser professor, sendo professor (aprender fazendo, experiência como fator de formação)
- isolamento, individualismo (o ensino é apenas compartilhado com os alunos, restrito a sala de aula)
- professor-artesão (planeja, elabora atividades e materiais, executa e avalia sozinho)
- professor-consumidor (“aplicador” de atividades)
- as crenças sobre o ensino determinam a prática profissional
- a didática e as metodologias utilizadas interferem na aprendizagem
- o crescimento sociocognitivo dos alunos é a motivação principal dos professores
- desconfiança/resistência frente as inovações (didáticas, metodológicas, tecnológicas,...)
- profissão massificada
- profissão de importância estratégica

- ( ) predominantemente feminina
- ( ) categoria mal remunerada
- ( ) outras que você considera específicas da EaD:

---

---

---

**Você tem algum comentário que gostaria de fazer a respeito da docência na educação a distância? Utilize o espaço abaixo para escrever suas considerações.**

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

Ressaltamos que sua participação é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Como desdobramento deste questionário, realizaremos entrevistas individuais a ser agendadas em conformidade com a disponibilidade do entrevistado. Você gostaria de participar da entrevista? Se sim, indique seu email para futuro contato:

\_\_\_\_\_ **Atenciosamente,**  
Karina Bernardes de Oliveira e Silva – Mestranda  
Prof. Dra. Elisa Quartiero - Orientadora

## APÊNDICE B – Questionário aos professores e equipe pedagógica



Universidade do Estado de Santa Catarina  
Gabinete do Reitor  
Comitê de Ética em Pesquisa  
Envolvendo Seres Humanos – CEPESH

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada *Docência na educação a distância: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em espanhol*, que tem como objetivo geral analisar o conceito de docência e a constituição da identidade docente no curso de licenciatura em Letras Espanhol oferecido pela UFSC no contexto do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A primeira fase de coleta de dados se dará por meio da aplicação do questionário em anexo.

Não é obrigatório participar da pesquisa e/ou responder a todas as perguntas. Os riscos deste procedimento são mínimos por envolver procedimentos não-invasivos. Sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado somente pela inicial de sua categoria (professor, estudante, equipe pedagógica) e número sequencial. O instrumento será aplicado pela mestranda Karina Bernardes de Oliveira e Silva, e supervisionado por sua orientadora, Professora Dra. Elisa Maria

Quartiero. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos sua autorização para uso dos dados no processo desenvolvimento e finalização da dissertação, assim como na produção de artigos científicos.

Agradecemos sua participação e colaboração.

Karina Bernardes de Oliveira e Silva  
[bernardeska@gmail.com](mailto:bernardeska@gmail.com); (48) 9143 3940  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisa Maria Quartiero

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva as explicações pertinentes ao instrumento a ser aplicado. Permito que meus dados sejam utilizados nesta pesquisa e em artigos posteriores. Assim, declaro minha participação na pesquisa.

( ) Sim      ( ) Não

Nome: \_\_\_\_\_

—



|               |  |  |  |
|---------------|--|--|--|
| Mestrado      |  |  |  |
| Doutorado     |  |  |  |
| Pós-doutorado |  |  |  |

|                                  |  |                             |
|----------------------------------|--|-----------------------------|
| <b>Atuação<br/>no magistério</b> | <b>Nível</b>                             | <b>Tempo de<br/>atuação</b> |
|                                  | ( ) Educação infantil                    |                             |
|                                  | ( ) Ensino fundamental (1º<br>ao 5º ano) |                             |
|                                  | ( ) Ensino fundamental (6º<br>ao 9º ano) |                             |
|                                  | ( ) Ensino médio                         |                             |
|                                  | ( ) Ensino superior                      |                             |

|                           |                    |              |                     |                             |
|---------------------------|--------------------|--------------|---------------------|-----------------------------|
| <b>Atuação<br/>na EaD</b> | <b>Instituição</b> | <b>Curso</b> | <b>Função/cargo</b> | <b>Tempo de<br/>atuação</b> |
|                           |                    |              |                     |                             |
|                           |                    |              |                     |                             |
|                           |                    |              |                     |                             |

➤ **Contexto profissional**

Descreva abaixo as atividades/atribuições que você realiza/têm no curso de Letras Espanhol EAD/UFSC.

-

---

-

---

-

---

-

---

-

---

Em sua opinião, quem é responsável pela docência no curso de Letras Espanhol EAD/UFSC? Indique essa responsabilidade no quadro abaixo, usando uma escala de 1 a 5 (onde 1 representa nenhuma docência e 5 maior grau de docência).

|                        |          |          |          |          |          |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Cargo/Escala</b>    | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| Coordenadores de curso |          |          |          |          |          |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| Coordenador de tutoria   |  |  |  |  |  |
| Designer instrucional (DI)   |  |  |  |  |  |
| Professor da disciplina (AVEA)   |  |  |  |  |  |
| Professor responsável pelo conteúdo (livro)  |  |  |  |  |  |
| Professor que compartilha a disciplina (no caso de uma disciplina ter mais de 1 professor) |  |  |  |  |  |
| Supervisor de AVEA   |  |  |  |  |  |
| Tutor a distância/UFSC   |  |  |  |  |  |
| Tutor presencial/polo  |  |  |  |  |  |
| Outro:   |  |  |  |  |  |

**Segundo vários autores, as características abaixo são constitutivas da identidade docente no contexto da educação brasileira. Assinale aquela(s) característica(s) que você considera que se aplicam à EaD.**

- categoria heterogênea (conforma diferentes tipos de formação profissional, atuação em diferentes níveis de ensino, realidades institucionais variadas, etc).
- profissão homogênea (se caracteriza essencialmente pelo saber pedagógico)
- falta de reconhecimento profissional (profissão de pouco *status*)
- observação da prática docente (a experiência como aluno auxilia na formação do professor)
- aprende-se a ser professor, sendo professor (aprender fazendo, experiência como fator de formação)
- isolamento, individualismo (o ensino é apenas compartilhado com os alunos, restrito a sala de aula)
- professor-artesão (planeja, elabora atividades e materiais, executa e avalia sozinho)

- ( ) professor-consumidor (“aplicador” de atividades)  
( ) as crenças sobre o ensino determinam a prática profissional  
( ) a didática e as metodologias utilizadas interferem na aprendizagem  
( ) o crescimento sociocognitivo dos alunos é a motivação principal dos professores  
( ) desconfiança/resistência frente as inovações (didáticas, metodológicas, tecnológicas,...)  
( ) profissão massificada  
( ) profissão de importância estratégica  
( ) predominantemente feminina  
( ) categoria mal remunerada  
( ) outras que você considera específicas da EaD: \_\_\_\_\_
- 
- 

**Você tem algum comentário que gostaria de fazer a respeito da docência na educação a distância? Utilize o espaço abaixo para escrever suas considerações.**

---

---

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

Ressaltamos que sua participação é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Como desdobramento deste questionário, realizaremos entrevistas individuais a ser agendadas em conformidade com a disponibilidade do entrevistado. Você gostaria de participar da entrevista? Se sim, indique seu email para futuro contato:

\_\_\_\_\_  
**Atenciosamente,**  
Karina Bernardes de Oliveira e Silva - Mestranda  
Prof. Dra. Elisa Quartiero - Orientado

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista



Universidade do Estado de Santa Catarina  
Gabinete do Reitor  
Comitê de Ética em Pesquisa  
Envolvendo Seres Humanos – CEP SH

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada *Docência na educação a distância: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em espanhol*, que tem como objetivo geral analisar o conceito de docência e a constituição da identidade docente no curso de licenciatura em Letras Espanhol oferecido pela UFSC no contexto do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Nesta segunda fase da pesquisa empírica será realizada uma entrevista em local, data e horário previamente agendados. A entrevista visa o adensamento de algumas questões relativas à pesquisa e o áudio será armazenado por meio de gravador digital.

Não é obrigatório participar da pesquisa e/ou responder a todas as perguntas. Os riscos deste instrumento são mínimos por envolver procedimentos não-invasivos.

Sua identidade será preservada. Cada sujeito de pesquisa será identificado apenas pela inicial de sua categoria (professor, estudante, equipe pedagógica) e número sequencial.

O instrumento será aplicado pela mestranda Karina Bernardes de Oliveira e Silva, e supervisionado por sua orientadora, Professora Dra. Elisa Maria Quartiero. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Ressaltamos nosso compromisso com o anonimato dos participantes e confidencialidade dos dados.

Solicitamos sua autorização para uso dos dados na finalização da dissertação, assim como na produção de artigos científicos.

Agradecemos sua participação e colaboração.

Karina Bernardes de Oliveira e Silva - [bernardeska@gmail.com](mailto:bernardeska@gmail.com);  
(48) 9143 3940

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisa Maria Quartiero

### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado(a) sobre os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva as explicações pertinentes ao projeto. Permito que meus dados sejam gravados em áudio (gravador digital) e que sejam utilizados nesta pesquisa e em artigos posteriores.

Nome:

\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ -

\_\_\_\_\_



Universidade do Estado de  
Santa Catarina  
Centro de Ciências Humanas  
e da Educação  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação



### **Roteiro de Entrevista**

Pesquisa: *Docência na educação a distância: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em espanhol*

#### ➤ Roteiro

#### **Docência**

Porque você escolheu esses sujeitos (ver na tabela do entrevistado) como os responsáveis pela docência?

Fale um pouco sobre a sua resposta.

- O que este sujeito faz que você o identifica como docente/parte da docência?
- O que caracteriza a docência na EaD?
- Como você organiza o trabalho docente na EaD?
  - Sozinho:
    - Esta é uma opção sua?
    - Você faria diferente?
    - Alguns autores indicam que a docência na EaD se dá de forma coletiva... vc concorda?
  - Em equipe:
    - Você considera que a docência na EaD se dá de modo coletivo/compartilhado/em equipe?
    - Como você nomeia esta equipe? (docente, pedagógica, de apoio, etc...)
- Você acha que se pode dizer que existe um professor de EaD?

### **Identidade docente**

O que caracteriza a identidade docente na EaD? (Se necessário, explicar brevemente identidade docente)

- Fale um pouco sobre a sua resposta.
- Você acha que existe diferença entre professor presencial e professor EaD?
- Há característica(s) que você considera específicas da EaD?

### **Recontextualização**

Você acha que as atividades que você realiza estão de acordo com as atribuições previstas pela UAB e PP?

- Existe alguma atividade que você realiza, mas que não considera atribuição sua?
  - Qual a relação entre os documentos da UAB e o PP?
  - Qual a relação entre esses documentos (UAB e PP) com sua prática na EaD?
  - Você teve acesso/tem conhecimento das legislações da UAB?
  - Você conhece o posicionamento do curso frente a estas legislações?
  - Você sabe como está caracteriza a docência na UAB?
  - E no PP?
  - Como foi sua adaptação à modalidade/ sistema UAB?
  - Qual a especificidade do curso espanhol EaD?
    - O que tem nesse curso que não tem nos demais?
- Características...

Outras perguntas interessantes:

|   |  |
|---|--|
| Relação presencial e EaD; crenças; aprender fazendo | Como se deu a sua inserção na docência a distância? Houve alguma formação? A sua formação presencial influencia sua atuação docente em EaD? Como se aprende a ser professor a distância? |
|---|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Quais eram suas impressões sobre a EaD antes de fazer parte dela? Como estão estas impressões hoje?</p>  |
| <p>Motivação;<br/>profissão;status,<br/>carreira</p> | <p>Prof.: Qual a sua motivação (pessoal e profissional) para a docência/trabalho na EaD?</p> <p>Outros: Qual a sua motivação (pessoal e profissional) para o trabalho na EaD? Na sua opinião, qual a motivação pessoal e profissional do professor para o trabalho docente na EaD?</p> <p>Considerando a sua realidade/experiência em EaD: Você considera que a modalidade a distância tem <i>status</i> dentro da carreira docente?</p> <p>Como você vê o trabalho docente na EaD (fragmentado, desvalorizado, precarizado, descaracterizado, ...)? Por quê?</p> |
| <p>TIC</p>   | <p>O trabalho mediado pelas TIC é um desafio para você? Como você lida com essa questão (trabalho mediado, quase que exclusivamente, pelas TIC)?</p> <p>Considerando os cursos de licenciatura atuais (presencial ou a distância): Você acha que os futuros professores estarão mais “aptos” ao trabalho docente a distância?</p>   |