

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte

**A ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS COM A
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Belo Horizonte
2016

Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte

**A ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS COM A
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Stela Maria Fernandes Marques

Belo Horizonte

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D812a	Duarte, Márcia Marília Teixeira Alves de Souza A análise das práticas pedagógicas de professores da educação superior presencial a partir de experiências com a modalidade a distância / Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte. Belo Horizonte, 2016. 131 f.: il. Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. 1. Prática de ensino. 2. Professores - Formação. 3. Ensino à distância. 4. Ensino superior. I. Marques, Stela Maria Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
-------	---

SIB PUC MINAS

CDU: 378.147

Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte

**A ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS COM A
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a Dr.^a Stela Maria Fernandes Marques (Orientadora) – PUC Minas

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill – UFSCar

Prof. Dr. José Wilson da Costa – PUC Minas

Belo Horizonte, 8 de julho de 2016.

*Dedico este trabalho aos meus filhos Anna
Clara e Gabriel e ao meu marido Carlos, pela
presença e motivação em todos os
acontecimentos da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por ter me propiciado saúde e força para concluir o mestrado, mesmo diante de tantos desafios encontrados durante o percurso. Sem Sua presença na minha vida, nada seria possível.

Agradeço ao meu marido Carlos, pelo amor, companheirismo e por toda ajuda. Você participou profundamente desse processo, me apoiando, incentivando e, acima de tudo, fazendo com que eu acreditasse em mim.

Aos meus filhos, Anna Clara e Gabriel, pelo aprendizado, amor e carinho. A presença de vocês durante esse percurso fez com que tudo se tornasse mais leve e suave, principalmente quando desligavam o computador, para que eu brincasse com vocês! Sem dúvida, vocês foram as maiores inspirações para que eu concluísse este trabalho.

Aos meus pais, Antônio e Goretti, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim. Sei o tanto que se orgulham das minhas conquistas. Obrigada por todo carinho e dedicação dispensados a mim!

À minha irmã, Aline, pelo companheirismo, amizade e apoio. Sempre presente em minha vida, seja nos momentos mais felizes, seja nas ocasiões mais difíceis. Você é muito especial para mim!

À minha querida afilhada, Lavínia, que eu amo com a mesma intensidade que amo os meus filhos. Obrigada por estar sempre presente na minha vida!

A todos familiares que torceram por mim.

Agradeço à minha orientadora, Stela Marques, por todo aprendizado e por ter confiado em mim, me apoiando nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Obrigada pela atenção, carinho, paciência e incentivo!

A todos os professores do mestrado, com os quais tive a oportunidade de construir conhecimentos, especialmente ao professor José Wilson, por ter qualificado o meu projeto e ter trazido contribuições para a minha pesquisa.

Às professoras Lorene e Magali de Castro, pelas ricas contribuições ao meu trabalho durante os seminários de dissertação e encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Profissão Docente (GEPPDOC).

Às queridas funcionárias da secretaria, Valéria e Sirlane, pela dedicação, paciência e carinho dispensados a mim, durante este percurso.

Aos colegas de curso e às amizades construídas durante o mestrado: Janaína, Zilda, Débora, Shahla, Fernanda, Eliane e Anysia. Agradeço pelo carinho, atenção e momentos compartilhados.

Aos professores Wagner e Fernando, pelo apoio e incentivo aos estudos.

Aos colegas do CAED/UFMG, pelos incentivos e oportunidades concedidas de crescimento profissional e de conhecimento.

À Luciane Chaquime, pela leitura cuidadosa do meu texto. As suas contribuições foram fundamentais para este estudo!

Ao Michel, pela revisão e normalização desta dissertação. A sua ajuda foi essencial para a finalização deste trabalho.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, pela disponibilidade, receptividade e atenção. Sem a participação de vocês, este estudo não seria possível.

À Pro-Reitoria de Recursos Humanos da UFMG, pelo custeio de parte da mensalidade do curso de mestrado, por meio do Programa de Incentivo à Qualificação dos Servidores Técnicos-Administrativos em Educação da UFMG. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender, por meio da percepção do professor da educação superior, o que acontece na prática pedagógica presencial, a partir de experiências com a modalidade a distância. Os objetivos específicos foram: investigar os diferentes tipos de formações realizadas pelos professores para atuarem na educação superior presencial e a distância; compreender, por meio da percepção docente, as características das práticas pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem, presencial e a distância; e identificar os saberes construídos pelos professores por meio do percurso pedagógico na EaD. A investigação foi desenvolvida com a participação de 13 professores que atuam nos cursos de Geografia presencial e a distância da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este estudo fundamentou-se em uma abordagem metodológica, de cunho qualitativo. Os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados basearam-se na aplicação de questionários para levantamento do perfil dos participantes e de entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram apresentados sob a forma de eixos de análise que orientaram a apresentação e a discussão dos dados. A investigação proporcionou perceber alguns desafios envolvidos na prática cotidiana dos professores que atuam na educação presencial e a distância, sendo que o maior desafio apontado pelos professores foi em relação à manutenção da motivação dos alunos ao longo do semestre, em ambas as modalidades. Além disso, o estudo indicou que os professores adquiriram diversos saberes ao atuar na EaD, entre os quais o aperfeiçoamento da linguagem, da comunicação escrita, da didática e do diálogo. A maioria dos entrevistados relataram que, após atuar na EaD, modificaram as suas práticas na educação presencial de forma considerável. Somente dois professores afirmaram que suas práticas não foram alteradas, contudo no decorrer da entrevista, indicaram que, depois de atuarem na EaD, mudaram algumas estratégias pedagógicas na educação presencial. Assim, foi possível compreender que, após a atuação docente na EaD, as práticas na educação presencial sofreram influências, ainda que pouco notórias para alguns professores.

Palavras-chave: Docência superior. Educação a Distância. Educação presencial. Formação de professores. Práticas pedagógicas e saberes docentes.

ABSTRACT

This research had the general aim to understand, through the perception of college education professors, what happens in the classroom teaching practice, from experiences with distance education. The specific aims were: to investigate the different types of formation accomplished by professors to act in presential and distance education college; to understand, from teaching perception, the characteristics of the pedagogical practices in different contexts of presential and distance learning; and identify the knowledges constructed by the professors through the pedagogical routes in the distance education. This investigation was developed with the participation of 13 professors who teach at presential and distance Geography course of Federal University of Minas Gerais (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG). This study was based in the methodological qualitative approach. The research tools used in data collection were based in the application of questionnaires to raise the profile of participants and in semi-structured interviews. The collected data were presented in the form of analysis axis that guided the presentation and the discussion of the data. This investigation provided to notice some challenges involved in the daily practice of professors that act in the presential and distance education, once the mayor challenge indicated by the professors was related to the motivation of the students through the semester in both modalities of teaching. In addition, this study indicated that professors have acquired diverse knowledge to work in distance education, including the improvement of language, written communication, teaching and dialogue. Most teachers interviewed reported that, after working in distance education, they changed their practices in presential education considerably. However only two of them have pointed out that their practices have not changed, but, during the interview, these professors said that after acting in distance education, they changed some teaching strategies in presential education. Thus, it was possible to understand that, after this teaching practice in distance education, practices in classroom education were influenced, although little notorious for some teachers.

Keywords: College teaching. Distance education. Presential education. Teacher training. Pedagogical practices and teaching knowledges.

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 - Funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	32
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil – 1980-2014	36
GRÁFICO 2 - Número de matrículas em cursos de graduação de ensino – Brasil – 2003-2014.....	37

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Atribuições do CAED/UFMG	62
QUADRO 2 - Profissionais que realizam o acompanhamento pedagógico do curso de Bacharelado em Geografia a Distância da UFMG	70
QUADRO 3 - Perfil dos participantes da pesquisa	76

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CAED – Centro de Apoio à Educação a Distância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECIMIG – Centro de Ensino de Ciências e Matemática

EaD – Educação a Distância

FaE – Faculdade de Educação

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IGC – Instituto de Geociências

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPAE – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEE-MG – Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais

SESu – Secretaria de Educação Superior

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	15
1.1 Problema	17
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo geral	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 Justificativa	18
1.4 Estrutura da dissertação	21
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	23
2.1 Aspectos históricos e atuais da educação superior a distância no Brasil.....	23
2.1.1 Breve histórico da EaD no mundo e no Brasil	23
2.1.2 Implementação e regulamentação da educação superior a distância no Brasil	25
2.1.3 Regulamentação da EaD no Brasil.....	26
2.1.4 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)	30
2.2 Docência superior e formação de professores: aspectos da educação presencial e a distância.....	33
2.2.1 Aspectos históricos e atuais do ensino superior no Brasil	33
2.2.2 Formação pedagógica para a docência universitária.....	39
2.2.3 Formação dos professores universitários para atuarem no contexto da sociedade contemporânea.....	41
2.2.4 Formação do docente universitário para atuar na EaD	44
2.3 Saberes docentes e práticas pedagógicas na educação presencial e a distância	46
2.3.1 Saberes docentes e a prática reflexiva	47
2.3.2 A prática pedagógica do professor universitário no contexto da sociedade contemporânea: aspectos da educação presencial e a distância ...	51
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
3.1 Tipo de pesquisa.....	57
3.2 Campo de pesquisa.....	60

3.2.1 Cursos de graduação ofertados em ambas as modalidades na UFMG.....	60
3.2.2 Educação a Distância na UFMG	61
3.3 Contextualização dos cursos pesquisados	63
3.3.1 Curso de Bacharelado em Geografia Presencial da UFMG	63
3.3.1.1 Avaliação da aprendizagem no curso de Geografia Presencial	65
3.3.1.2 Trabalho de campo no curso de Geografia Presencial.....	65
3.3.2 Curso de Bacharelado em Geografia a Distância da UFMG	66
3.3.2.1 Avaliação da aprendizagem no curso de Bacharelado em Geografia a Distância	67
3.3.2.2 Trabalho de campo no curso de Bacharelado em Geografia a Distância.....	68
3.3.2.3 Os profissionais do curso de Bacharelado em Geografia a Distância	68
3.3.2.4 Aspectos da organização pedagógica do curso de Bacharelado em Geografia a Distância da UFMG	70
3.4 Instrumentos de coleta de dados	72
 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	 75
4.1 Apresentação do perfil dos participantes da pesquisa	75
4.2 Eixo 1 – Discussão dos percursos formativos dos professores que atuam na educação superior nas modalidades presencial e a distância	77
4.3 Eixo 2 – Práticas pedagógicas docentes: características da educação presencial e a distância	86
4.3.1 O trabalho do professor na educação presencial e a distância	86
4.3.2 Processo de ensino e aprendizagem na educação presencial e a distância.....	90
4.3.3 Planejamento e acompanhamento das disciplinas nas modalidades presencial e a distância	92
4.3.4 Interação entre a equipe de profissionais que atuam na educação presencial e na EaD	95
4.3.5 Percepção docente acerca dos desafios na educação superior presencial e a distância	97
4.4 Eixo 3 – Saberes construídos pelos professores por meio do percurso pedagógico na Educação a Distância	100
4.5 Eixo 4 – A prática pedagógica do professor da educação superior presencial a partir de experiências com a modalidade a distância	105

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	125
APÊNDICE B – Questionário para equipe docente que atua no curso de Bacharelado em Geografia nas modalidades presencial e a distância	129
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada	131

1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

A sociedade contemporânea tem passado por diversas transformações. Pode-se dizer que uma das principais causas dessas mudanças se deve ao aprimoramento e ao uso intensivo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nessa perspectiva, Castells (2005, v. 1, p. 44) defende que, “[...] embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades [...]”. Nesse sentido, diversos âmbitos da sociedade têm sido influenciados, inclusive o campo da educação, o que contribui, entre outros fatores, para fomentar a Educação a Distância (EaD), a qual pode ser definida no contexto atual como

[...] aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 5).

Assim, por meio de sua definição, é possível perceber que a EaD propicia a flexibilização dos tempos e espaços do processo de ensino e aprendizagem, o que colabora para o rompimento das barreiras geográficas, contribuindo, assim, para a disseminação do conhecimento. Moore e Kearsley (2011) afirmam que pessoas que se encontravam em situação de desvantagem educacional, por residirem em áreas rurais ou no interior, passam a ter a oportunidade de realizar cursos nas mesmas instituições e com os mesmos professores, que antes estavam à disposição somente de indivíduos que moravam em áreas privilegiadas. Nessa perspectiva, Costa e Paim (2004, p. 35-36) acreditam na EaD como

uma das soluções possíveis para o enfrentamento das enormes lacunas existentes no campo da educação, principalmente nos países de terceiro mundo. A ampliação de oportunidades educacionais para os indivíduos que moram longe dos grandes centros, a impossibilidade, cada vez maior, de se conciliar o trabalho com o ensino presencial, a flexibilização do tempo e a redução dos espaços são, entre outros, elementos que levam à defesa da EaD, no contexto da realidade educacional brasileira.

Assim, os autores consideram que a modalidade poderá contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais. Entretanto, é importante ponderar que

essas medidas de expansão devem estar aliadas a uma política de Estado e devem atender a critérios de qualidade para que o processo de democratização ocorra.

Arruda e Arruda (2015) ressaltam que a EaD surge no cenário das políticas públicas em educação como uma opção de aumentar o número de matrículas, pelo rápido crescimento de vagas na educação superior, pois as barreiras físicas e estruturais se tornam menos relevantes nessa modalidade, conforme discutido, tendo em conta a flexibilização de espaço e tempo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, foi criado, pelo governo federal, no ano de 2005, o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Um dos eixos fundamentais para a criação desse Sistema baseou-se na expansão pública da educação superior, levando-se em consideração os processos de democratização e acesso (UAB/CAPES, [s.d.]a). Esse Sistema possui como objetivo principal a expansão e a interiorização da educação pública superior. No momento da escrita deste trabalho, a UAB contava com a parceria de aproximadamente 100 instituições (UAB/CAPES, [s.d.]b) públicas no país.

Diante dessas perspectivas propiciadas pelas TDIC e pela EaD, surge, entre outros fatores, a necessidade de um novo perfil docente que saiba trabalhar com processos educacionais mediados pelas tecnologias educacionais. Assim, é importante compreender como estão sendo desenvolvidas as práticas desse docente que está atuando na educação superior presencial e a distância, pois parte-se da premissa que quanto mais o professor conhecer sobre a sua atuação maior será a sua capacidade de delimitar e refletir acerca de sua própria prática e de tomar a decisão em relação à necessidade de sua formação.

Ao se considerar, portanto, que muitos professores que lecionam na EaD em instituições públicas, por meio do UAB, sejam docentes da educação presencial, aparecem algumas questões sugestivas de investigação: o que acontece na prática pedagógica presencial do professor universitário a partir da experiência com a modalidade a distância? Quais os diferentes tipos de formação dos professores que atuam na docência superior presencial e a distância? Que saberes são construídos ao longo da experiência pedagógica na EaD? Como se caracteriza a prática pedagógica do docente em diferentes contextos de aprendizagem, presencial e a distância?

Diante desse panorama e com o objetivo principal de compreender o que acontece na prática pedagógica do professor da educação superior presencial, a partir de experiências com a modalidade a distância e para buscar elementos que contribuam para a reflexão das questões mencionadas, empreendeu-se a investigação que ora se apresenta.

1.1 Problema

Ao levar-se em consideração a atual expansão e relevância da EaD no cenário brasileiro, especialmente no ensino superior, e o fato de vários docentes da educação presencial estarem lecionando na modalidade a distância, indaga-se: o que acontece na prática pedagógica do professor da educação superior presencial a partir de experiências com a modalidade a distância?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- Compreender, por meio da percepção do professor da educação superior, o que acontece na prática pedagógica presencial, a partir de experiências com a modalidade a distância, tendo como sujeitos professores que atuam¹ em ambas as modalidades no curso de Bacharelado em Geografia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) de Minas Gerais.

1.2.2 Objetivos específicos

- Investigar os diferentes tipos de formações realizadas pelos professores para atuarem na educação superior presencial e a distância;
- compreender, por meio da percepção docente, as características das práticas pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem, presencial e a distância;

¹ Um dos 13 professores entrevistados já atuou no curso de Geografia Presencial e a Distância, contudo, atualmente, leciona nesse curso somente na modalidade a distância. Cabe ressaltar que o professor faz parte do quadro efetivo da universidade e atua em outros cursos de graduação presencial da universidade.

- identificar os saberes construídos pelos professores por meio do percurso pedagógico na EaD.

1.3 Justificativa

A motivação inicial para o desenvolvimento de estudos envolvendo a docência universitária vem do percurso acadêmico e profissional da pesquisadora. Graduada em Pedagogia, esteve envolvida, desde o princípio da sua formação, com atividades técnicas, administrativas e pedagógicas em uma universidade pública mineira, sendo que, desde 2009, passou a trabalhar com atividades relacionadas à EaD. De acordo com Severino (2004, p. 145), “a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito”. Além disso, por meio de diversas leituras a respeito da docência superior, ficou evidente que ainda há poucas pesquisas que investigam a prática pedagógica dos professores universitários, principalmente de docentes que atuam na educação presencial e a distância.

Nesse sentido, uma possibilidade de compreender um pouco sobre a docência no ensino superior no cenário brasileiro contemporâneo é abarcar discussões envolvendo as práticas de professores que atuam nas modalidades educativas presencial e a distância, tendo em conta as novas perspectivas da educação brasileira, das novas formas de relacionamentos que se estabelecem entre os indivíduos que, mediados pelas tecnologias digitais, alteram as suas formas de interação no processo de construção do conhecimento.

Como o professor constitui um dos principais atores desse contexto, é importante que sejam realizados estudos que versem sobre os saberes, a formação e as características das práticas pedagógicas desse profissional que atua nas modalidades presencial e a distância.

É importante elucidar que a EaD possui diversas características singulares em relação à modalidade presencial, as quais irão influenciar em sua estrutura organizacional, na composição dos cursos e na disposição do trabalho docente. Assim, Moore e Kearsley (2011) consideram que a estrutura organizacional da EaD pode ser baseada em instituições de finalidade única ou em instituições de finalidade dupla. Na primeira, são ofertados somente cursos a distância, e todos os professores e demais profissionais da instituição se dedicam exclusivamente a essa

modalidade. Já a segunda agrega a EaD em uma instituição em que já existe a modalidade presencial consolidada.

Para gerenciar as atividades especiais de criação e ensino necessárias para a qualidade constante dos programas de educação a distância, a instituição com finalidade dupla estabelece uma unidade especial juntamente aos recursos aplicados no ensino convencional. Essa unidade possui normalmente uma equipe administrativa, produtores de conteúdos e especialistas técnicos cuja única responsabilidade é a educação a distância. Ela raramente tem seu próprio corpo docente; a maioria dessas unidades se vale do corpo docente da instituição a que pertencem para proporcionar conhecimento especializado. (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 5).

Os autores esclarecem que as instituições de finalidade dupla, além de serem aquelas que agregam a EaD a uma instituição que já oferta cursos presenciais, precisam criar uma unidade especializada composta por equipes administrativas e de especialistas que possuem a responsabilidade de auxiliar os profissionais que atuam nessa modalidade. Assim, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que ofertam cursos por meio do Sistema UAB se enquadram como “instituições de finalidade dupla”, pois todas já ofertavam cursos presenciais quando aderiram ao Sistema e, além disso, precisaram criar uma unidade responsável pela gestão da EaD.

Em relação à organização do trabalho docente, pode-se dizer que, na educação presencial, as atividades são exercidas por único professor. Assim, este é responsável por planejar a aula, definir os recursos metodológicos que irá utilizar, preparar os materiais didáticos, estabelecer os processos avaliativos. Como afirmam Tardif e Lessard (2009, p. 187), “[...] embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

Contudo, diferentemente de como ocorre na educação presencial, o professor da EaD conta com uma equipe de profissionais para auxiliá-lo na execução das tarefas docentes. Belloni (2006, p. 81) afirma que, na EaD, há [...] “a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”. Nessa mesma direção, Mill (2010) denomina esse trabalho coletivo de “polidocência” e afirma que o saber passa a ser distribuído a vários profissionais, ao invés de se concentrar apenas em um. A partir disso, o autor postula que surgem outras categorias profissionais, como tutores, designer instrucional, entre outras.

Dessa maneira, é possível perceber que existem singularidades e aproximações entre a educação presencial e a distância, inclusive em relação ao trabalho docente. Desse modo, são fundamentais estudos que abordem aspectos das práticas dos professores que atuam em ambas as modalidades, para que seja possível compreender, entre outros aspectos, se a docência na modalidade a distância tem influenciado ou não a docência presencial.

A partir da literatura estudada, foi possível perceber alguns estudos acerca da interseção das modalidades presencial e a distância, inclusive de trabalhos abordando práticas pedagógicas docentes, o que pode ser verificado em: Arruda (2011), Mill, Ribeiro e Oliveira (2013), Brito (2014), Chaquime (2014), entre outros. Contudo, faz-se necessária a ampliação de estudos das práticas pedagógicas docentes em ambas as modalidades, especialmente na EaD, tendo em conta que diversas pessoas não discutiam sobre essas práticas devido aos preconceitos de vários sujeitos com relação à modalidade. De acordo com Riccio (2005), a EaD já sofreu preconceitos por vários acadêmicos, entretanto essa concepção vem se modificando com o advento das TDIC:

A EaD on-line de qualidade caracteriza-se por uma visão metodológica baseada na interação e na construção do conhecimento de forma colaborativa, entendendo que o lugar do aprendente é no centro do processo de aprendizagem e não na periferia, como vê a educação tradicional. No contexto da cibercultura, a EaD on-line é uma demanda da sociedade; é um caminho a ser percorrido por toda a instituição de ensino. (RICCIO, 2005, p. 125).

Assim, conforme afirma a autora, a EaD é uma demanda da sociedade. Cabe, portanto, às instituições se adequarem a essa nova realidade. Porém, os envolvidos no processo de criação e implementação de cursos de EaD deverão ficar atentos aos quesitos de rigor e qualidade, para que a modalidade cresça com compromisso de desenvolvimento humano.

Outro dado que demonstra a relevância deste estudo se refere à intensificação do número de matrículas no ensino superior, em ambas as modalidades, a partir da década de 2000, especialmente na EaD. Conforme evidenciado por meio dos dados do Censo da Educação Superior MEC/INEP de 2014, o número de estudantes na EaD retrata crescimento contínuo e já representa um percentual de 17,1% de alunos matriculados na educação superior.

Diante desse contexto, o número de professores que atua na modalidade a distância aumenta, o que demanda uma problematização maior dessas práticas, a fim de caracterizar seus impactos no contexto educacional brasileiro. Segundo Zabala (2004, p. 22):

Houve muitas alterações na educação superior durante esses últimos anos: da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e a novas orientações na formação (fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem), incluindo a importante incorporação do mundo das novas tecnologias e do ensino a distância.

Este trabalho justifica-se, ainda, pelas discussões que poderão vir a se desenvolver, tanto de cunho teórico quanto prático, sobre formação, saberes e práticas pedagógicas de professores que atuam na educação superior nas modalidades presencial e a distância.

1.4 Estrutura da dissertação

Esta dissertação foi organizada da seguinte maneira:

- neste **capítulo** realizou-se a apresentação do estudo, baseando-se numa breve contextualização do tema; para isso, buscou-se delimitar o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa para realização dessa investigação;
- no **Capítulo 2** foi apresentada a revisão da literatura, a qual se apoia em fundamentações teóricas em torno de três grandes temas:
 1. aspectos históricos e atuais da educação superior a distância no Brasil, em que abordam-se de forma breve o histórico da EaD no mundo e no Brasil e a implementação e regulamentação da educação superior a distância no Brasil;
 2. docência superior e formação de professores, em que se discutem aspectos históricos e atuais do ensino superior no Brasil; expansão do ensino superior no Brasil; formação pedagógica para a docência universitária; formação dos professores universitários para atuarem no contexto da sociedade contemporânea; e formação do docente universitário para atuar na EaD;

3. saberes docentes e práticas pedagógicas na educação presencial e a distância, em que serão tecidas algumas reflexões acerca dos saberes docentes e da importância da prática reflexiva do professor; em seguida, serão abordadas considerações acerca das práticas pedagógicas do professor universitário no contexto da sociedade contemporânea, nas modalidades presencial e a distância.

- no **Capítulo 3** foi apresentado o percurso metodológico, em que são abordados o tipo de pesquisa, o campo da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados para realização do estudo;
- no **Capítulo 4** foi apresentada a discussão dos dados coletados na pesquisa de campo realizada com professores que atuam no curso de Bacharelado em Geografia nas modalidades presencial e a distância da instituição pesquisada. Os dados foram apresentados sob forma de eixos de análise. Para isso, foi feita uma análise da investigação à luz dos referenciais teóricos, em sintonia com os objetivos propostos no estudo;
- nas **Considerações finais**, buscou-se estabelecer relações entre os objetivos propostos e o estudo realizado. Assim, foram apresentadas reflexões acerca dos percursos formativos dos professores investigados, das práticas pedagógicas desses profissionais em ambas as modalidades, dos saberes adquiridos pelos professores a partir da atuação na EaD e as implicações na prática pedagógica presencial a partir de experiências na EaD. Por fim, foi demonstrada a relevância do estudo para a literatura na área.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Aspectos históricos e atuais da educação superior a distância no Brasil

Serão apresentados aspectos do contexto histórico da EaD no Brasil e no mundo, ainda que de forma breve², para facilitar a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Contudo, serão enfatizadas as experiências da modalidade no ensino superior nas últimas décadas no Brasil, bem como os aspectos da regulamentação da modalidade no Brasil, com destaque ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005.

2.1.1 Breve histórico da EaD no mundo e no Brasil

De acordo com Peters (2009), as primeiras experiências em EaD surgiram em meados do século XIX para suprirem as necessidades educacionais dos países industrializados.

Maia e Mattar (2007) agrupam as ações desenvolvidas pela EaD mundial, ao longo dos anos, em três gerações³. A primeira era constituída de cursos por correspondência. Nessa geração, os materiais eram baseados praticamente em materiais impressos, os quais eram distribuídos por meio dos correios.

A segunda é marcada pelo uso de recursos multimeios, como a televisão, o vídeo, o rádio, o telefone e as fitas. Devido ao aumento de interesse por essa modalidade, surgem à época as universidades abertas. A primeira universidade a utilizar esses recursos foi a Open University, em 1969. Após as experiências dessa universidade, vários países adotaram o modelo: França, Espanha, Portugal, Alemanha, Turquia, entre outros.

A terceira geração é marcada pelo advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com expressiva utilização do computador, com predomínio do uso da internet, sem, contudo, descartar o uso das mídias anteriores. Ainda sobre essa geração, Maia e Mattar (2007, p. 22) afirmam que, “por volta de

² É importante esclarecer que o histórico da EaD foi tratado de forma breve neste estudo devido a existência de vários outros trabalhos que abordam esse tema exaustivamente, inclusive dissertações de mestrado e teses de doutorado.

³ Foi adotada neste trabalho a percepção de Maia e Mattar (2007), que dividem as gerações da EaD em três; contudo, estas podem variar de acordo com o ponto de vista de outros autores.

1995, com o desenvolvimento explosivo da internet, ocorre um ponto de ruptura na história da educação a distância”.

Nesse sentido, Peters (2009) considera que houve três períodos significativos para a EaD no mundo, sendo o primeiro o ensino por correspondência, o qual veio acompanhando pela industrialização do trabalho, para sanar as deficiências educacionais; o segundo período, marcado nas décadas de 1970, 1980 e 1990, auxiliou os alunos que não haviam concluído o segundo grau a ingressar nas universidades. Esse autor caracteriza a terceira fase como “educação a distância informatizada”, que significa a era das tecnologias digitais que se vive na sociedade atual.

Assim, é possível deduzir que as diversas configurações assumidas por esses períodos, ao longo do tempo, determinaram o formato que a EaD assumiu em cada fase.

Fonseca (2013, p. 16) resume como se deram as experiências da EaD no Brasil:

No Brasil, a educação a distância também se inicia com a oferta de cursos por correspondência no ano de 1904, seguindo o movimento internacional. Depois disso, ocorre a introdução da educação via rádio em 1923. Utilizando tecnologias de teleducção, satélite e materiais impressos, cursos supletivos a distância começam a ser oferecidos pelas fundações privadas e organizações não governamentais a partir da década de 1970. Um exemplo é o que hoje conhecemos como Telecurso 2000. Outra iniciativa de utilização da televisão como estratégia de formação, só que agora para professores e alunos de magistério, foi o programa Salto para o Futuro em 1995, incorporado à TV Escola. Ele teve início em 1991 com o nome Jornal da Educação – Edição do Professor, concebido e produzido pela Fundação Roquette Pinto.

Maia e Mattar (2007) afirmam que a EaD, no Brasil, passou por um notável desenvolvimento no final da década de 1980 e início dos anos 1990, devido, principalmente, ao desenvolvimento de projetos de informática e propagação das línguas estrangeiras. No entanto, esse desenvolvimento se deu basicamente no ensino fundamental e médio e para cursos de capacitação de professores. Foi somente na segunda metade da década de 1990 que as instituições de ensino superior começaram a investir na modalidade, o que será discutido no próximo tópico.

Nesse sentido, é possível perceber que a EaD não se trata de algo novo. Há alguns equívocos que relacionam a modalidade aos recursos tecnológicos

contemporâneos. Contudo, o que diferencia a EaD nos dias de hoje daquela praticada em anos anteriores são os recursos disponíveis, os quais foram sendo adequados a cada época. Segundo Faria e Salvadori (2010, p. 17), “a evolução da EaD acompanhou a evolução das tecnologias da comunicação que lhes dão suporte”. Pode-se dizer que existe hoje uma “atratividade” maior devido aos meios de interação, os quais permitem o contanto quase instantâneo entre docentes e alunos, o que não era permitido através do rádio e da televisão, pois estes dependiam de uma equipe produtora e proporcionava pouca interação por meio dos seus recursos.

2.1.2 Implementação e regulamentação da educação superior a distância no Brasil

A entrada da EaD em instituições de educação superior, de acordo com Kipnis (2009), ocorreu por meio de um processo lento, sendo que a primeira iniciativa se deu no final da década de 1970, quando a Universidade de Brasília (UnB) ofereceu alguns cursos na modalidade a distância. Entretanto, o autor aponta que o programa não obteve o sucesso esperado, por não ter contado com a participação da comunidade acadêmica, devido ao período autoritário em que o país passava. Sendo assim, somente em 1985, com o fim da ditadura militar, o programa foi retomado através de um curso de extensão.

Alves (2009) aponta que, em 1971, foi criada, por um grupo de profissionais de radiodifusão, a Associação Brasileira de Teleducção (ABT), a qual reuniu importantes brasileiros e estrangeiros que atuavam com tecnologias voltadas para a educação. Além disso, essa associação foi pioneira em cursos de pós-graduação a distância, através de ensino tutorial. No entanto, de acordo com esse autor, em 1985, o projeto não deu prosseguimento devido à falta de normatização específica por parte da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conforme Alves (2009), relevante contribuição foi dada à EaD em 1973, por meio da criação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE). Segundo esse autor, o instituto influenciou fortemente as reflexões sobre a EaD no mundo e no Brasil, pois foi responsável pela realização de importantes eventos, como os Encontros Nacionais de Educação a Distância (1989), e pelos Congressos

Brasileiros de Educação a Distância (1993). Esses eventos contaram com a presença de diversos intelectuais interessados na modalidade e de políticos vinculados ao poder público e privado. Ademais, o instituto influenciou nas disposições normativas para a incorporação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o que contribuiu para a criação de uma secretaria encarregada sobre os assuntos de EaD, a qual foi incorporada ao Ministério da Educação (MEC).

Alves (2009) relata que o IPAE permanece funcionando e possui, atualmente, o mais completo acervo sobre EaD no país. Esse acervo encontra-se no museu do IPAE, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

Outra instituição muito importante, a qual vem contribuindo com o desenvolvimento da EaD no Brasil e no mundo, é a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), criada em 1995. Ela organiza congressos internacionais que ocorrem anualmente, promove seminários nacionais e auxilia na publicação de censos e pesquisas quantitativas sobre a situação da EaD no país, especialmente sobre a educação superior (ALVES, 2009).

Após a inserção da EaD na educação superior, esta passa a fazer parte das discussões acadêmicas. Quando ocorria somente nos níveis de ensino fundamental e médio, as discussões eram bastante limitadas. Assim, a partir do momento em que ocorre a inserção da EaD na educação superior, inicia-se a criação de políticas públicas para a modalidade que se configuraram principalmente por meio de leis, decretos e resoluções, que serão abordadas no próximo item.

2.1.3 Regulamentação da EaD no Brasil

Com base em Alves (2009), é possível afirmar que a primeira menção da EaD na legislação foi por meio da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971⁴, que reformou parcialmente a LDB, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Entretanto, o autor esclarece que a lei normatizava somente o ensino supletivo, não mencionava, dessa forma, os outros níveis de ensino. Em 1996, por meio da nova LDB, a EaD passou a ser possível em todos os níveis de educação.

De acordo com o artigo 80 da LDB:

⁴ Foi disposto no § 2º, do artigo 25, do capítulo IV da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que: “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971).

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

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

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 43).

Nessa perspectiva, Alves (2009, p. 11) afirma que foi um avanço para a EaD, “uma vez que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento, dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica”.

Observa-se, ainda, que, com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, o credenciamento e a regulamentação de cursos oferecidos a distância passaram a ser necessários. Assim,

[...] pela primeira vez na história do país, a LDB de 1996 criava condições para a oferta plena de ensino superior a distância, a ênfase da regulamentação na instância federal estava no disciplinar das condições mínimas para a oferta de EAD no ensino superior, com as garantias para a equivalência em titulação, e indicadores preliminares para se buscar uma qualidade de EAD similar à do ensino presencial. (VIANNEY, 2009, p. 121).

A regulamentação do artigo 80 da LDB de 1996 deu-se inicialmente pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. A EaD foi definida por meio do seu artigo 1º como:

[...] uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 1).

De acordo com Arruda e Arruda (2015, p. 324), “o artigo caracterizou a EaD de maneira técnica, privilegiando a mediação pelos suportes de informação e

desconsiderando o papel docente no processo educativo, haja vista inferir acerca da possibilidade de “autoaprendizagem” pela EaD.

O Decreto nº 2.494 de 1998 foi revogado pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que passa a estabelecer a EaD como

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5.622/2005 passa a considerar a EaD como modalidade educacional de ensino e aprendizagem. Para Arruda e Arruda (2015), o texto desse decreto apresentou melhorias em relação ao conceito de EaD, além de ter passado a apresentar os seus artigos por meio de uma linguagem mais clara no que diz respeito a sua organização e funcionamento.

É importante ressaltar que o parágrafo 1º do artigo 1º desse decreto preconiza a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I – Avaliações dos estudantes;
- II – Estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III – Defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;
- IV – Atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Os momentos presenciais ora citados ocorrem nos polos de apoio presencial⁵, os quais são caracterizados de acordo com o Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007 como: “[...] unidade operacional, no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2007). Quanto à avaliação, é considerada a maior pontuação nas atividades desenvolvidas de forma presencial sobre as demais realizadas a distância.

O Decreto nº 5.622/2005 define ainda que os procedimentos envolvidos em atos para oferta de EaD, como o credenciamento, a autorização, o reconhecimento dos cursos ou programas a distância e suas respectivas renovações, competem ao

⁵ De acordo com a UAB/CAPES, os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por municípios ou governos de Estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância.

MEC e deverão se orientar pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância é um documento publicado em 2003 pela Secretaria de Educação a Distância e alterado por esta em 2007. Apresenta um conjunto de definições e conceitos com o propósito de garantir qualidade nos processos de EaD, de forma a impedir a precarização e a oferta indiscriminada de cursos. Os referenciais são complementares às determinações específicas da LBD e dos Decretos nº 5.622 e nº 5.733, e, mesmo não tendo força de lei, são importantes diretrizes para a prática de atos legais do poder público relacionados à regulação, supervisão e avaliação de cursos na modalidade a distância.

Outros decretos de bastante relevância foram aprovados, como o Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006, que trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, e o Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007, que altera alguns itens dos Decretos nº 5.622 e nº 5.773.

É importante destacar ainda a Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004, do MEC, que, com base no artigo 81 da LDB nº 9.394/1996, possibilita que os cursos presenciais ofertados por instituições de ensino superior incluam disciplinas na modalidade semipresencial. Contudo, ao serem somadas, tais disciplinas não devem ultrapassar 20% da carga horária total do curso. A modalidade semipresencial é definida na portaria, no artigo 1º, parágrafo 1º, como

quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Essa portaria contribui para a inserção de elementos da EaD no ensino presencial, bem como possibilita a ampliação do emprego de recursos das tecnologias de informação e comunicação nas práticas de ensino. Contudo, é importante que as instituições de ensino superior invistam nessa possibilidade. Para isso, é importante demonstrar as perspectivas e as vantagens aos professores bem como oferecer formação a eles.

Após a normatização da EaD por meio da LDB e da promulgação de decretos e portarias, a EaD cresceu significativamente no ensino superior. E ela passa a ocupar lugar de destaque nas políticas educacionais, tornando-se, inclusive, política de governo, através da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

2.1.4 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Pode-se dizer que o grande marco para o desenvolvimento da EaD nas IPES no Brasil foi por meio da criação do Sistema UAB. Esse sistema foi criado pelo MEC no ano de 2005, fomentado pelo debate estabelecido pelo Fórum das Estatais pela Educação (FEE), que possuíam foco nas políticas e na gestão da educação superior. O sistema foi consolidado sob cinco eixos fundamentais (CAPES, 2016):

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

Segundo definição da CAPES, a UAB é “um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância” (CAPES, 2016).

O sistema foi iniciado em 2005, com a publicação do Edital nº 1 de 16 de dezembro de 2005, por meio da “Chamada Pública para 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 Universidade Aberta do Brasil – UAB”. Posteriormente, o Sistema UAB foi instituído por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Por meio do seu artigo 1º, decretou que a UAB seria um sistema voltado para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação superior no país” (BRASIL, 2006a).

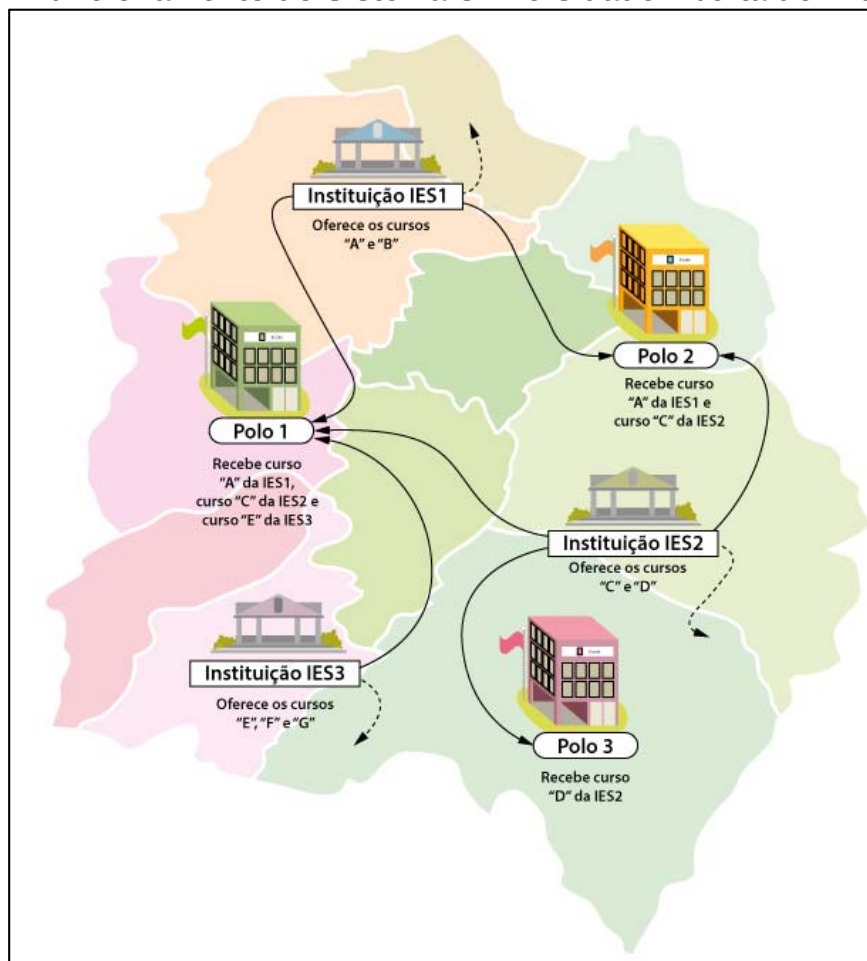
Por meio do parágrafo único do artigo 1º são instituídos os objetivos da UAB:

- 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).

O Sistema UAB foi instituído no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e foi, em 2009, incorporada à CAPES, por meio da Portaria nº 318 de 2009, que transferiu a operacionalização do sistema à CAPES.

O sistema é caracterizado por um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), composta por universidades estaduais, federais e institutos tecnológicos. As IPES, para fazerem parte do sistema, precisam participar de edital específico, publicado pela CAPES, e, por meio de articulação, solicitar o credenciamento dos cursos desejados. Nesse sentido, em vez de propor a criação de uma nova instituição de ensino superior, o sistema busca articular as instituições públicas já existentes, com a finalidade de atender às demandas locais por educação superior.

Assim, a UAB não se constitui como uma nova instituição para o MEC, mas sim uma articulação em rede em que é estabelecido um sistema de cooperação entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com o objetivo de atender às demandas locais por educação superior (Figura 1).

Figura 1 - Funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Fonte: UAB/CAPES, [s.d.]c.

O Sistema UAB possui uma maneira diferenciada de financiamento, em que o montante orçamentário é liberado de forma gradual, conforme a aprovação da oferta dos cursos, por meio de edital periódico específico.

No presente modo de organização, como as instituições públicas de ensino são integralmente financiadas pela UAB e como este financiamento não se enquadra na matriz de financiamento regular do MEC às instituições federais de ensino superior, fica estabelecido um modelo dual. Nestes termos o financiamento e avaliação ficam a cargo da UAB, enquanto que a gestão acadêmica e operacional fica sob a responsabilidade das instituições públicas de ensino. [...] o modelo dual se aprofunda, no caso das instituições de ensino superior públicas estaduais, uma vez que o financiamento é claramente estabelecido fora do sistema estadual. (COSTA, 2007, p. 14-15).

A UAB, embora tenha respaldo nas políticas públicas voltadas para a expansão da educação superior no Brasil, ainda se apresenta de maneira bastante delicada, pois a EaD é tratada nas universidades por meio de projetos, sem

garantias de regularidade de sua oferta, o que torna a EaD sem perspectivas de continuidade nas instituições públicas de ensino superior. Nesse sentido, Arruda e Arruda (2015, p. 329) afirmam que há “[...] um risco da UAB manter-se na condição de ação emergencial, não sendo possível às IPES construir políticas sólidas da EaD devido à falta de garantia do programa [...]”. Além disso, os referidos autores apontam outro problema relacionado ao sistema, que se refere ao pagamento dos profissionais por meio de “bolsas de estudo e pesquisa”, o que torna a relação de trabalho muito frágil, especialmente entre os tutores, que não são necessariamente vinculados à universidade em que atuam.

Entretanto, Mill (2012) considera que, embora ainda sejam evidentes diversas melhorias essenciais à qualidade da proposta, o Sistema UAB traz consigo diversas possibilidades de repensar a prática pedagógica, de disseminar o conhecimento e de mudar a cultura do ensinar e aprender.

É importante destacar que o processo de regulamentação da EaD é composto por várias legislações, mas o intuito deste trabalho foi apresentar algumas delas, a título de contextualização e melhor entendimento do objeto do estudo. Procurou-se, portanto, dar ênfase às regulamentações vigentes na atualidade.

2.2 Docência superior e formação de professores: aspectos da educação presencial e a distância

Neste item serão abordados, de forma breve, aspectos históricos e atuais do ensino superior no Brasil, bem como o papel e as demandas da universidade no contexto da sociedade contemporânea, considerando-se os seguintes elementos: a mudança do papel da universidade, a qual tem expandido consideravelmente o número de matrículas, acarretando mudanças no perfil dos alunos, formação docente pedagógica para atuar na educação superior, formação dos professores para atuarem em contexto mediado por tecnologias digitais.

2.2.1 Aspectos históricos e atuais do ensino superior no Brasil

Ao fundamentar-se em Durham (2003), é possível afirmar que o desenvolvimento do ensino superior no Brasil ocorreu de forma bastante tardia, pois

as primeiras instituições de ensino superior foram criadas somente em 1808, sendo que as primeiras universidades datam somente da década de 1930.

Nesse sentido, foi com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, que ocorreu o início dos cursos superiores no Brasil. Antes disso, quando algum sujeito se interessava em realizar algum curso superior, deveria fazê-lo em Portugal ou em algum outro país da Europa (MASETTO, 1998).

Assim, diferentemente do que ocorreu na América Hispânica, onde as universidades foram criadas desde o século XVI, no Brasil essa ocorrência se deu de forma bastante tardia, tendo em conta que a coroa portuguesa sempre procurou impedir a formação intelectual dos sujeitos na colônia (DURHAM, 2003).

De acordo com Cunha (2000), a primeira iniciativa de criação de universidade no Brasil foi em 1909, em Manaus, a segunda em 1911, em São Paulo, e a terceira em 1912, em Curitiba, mas, por motivos políticos e financeiros, esses projetos permaneceram ativos por um curto período de tempo. Ainda conforme esse autor, a institucionalização de ensino superior do Brasil ocorreu de forma duradoura com status de universidade somente por meio da criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional.

Mendonça (2000) afirma que, em 1931, com a reforma Francisco Campos (ministro da Educação do governo Getúlio Vargas), é instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, em que a principal inovação (e não obrigatoriedade) era incluir entre as escolas que iriam compor a universidade uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição híbrida que deveria se constituir, por um lado, em um órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada e ser, antes de tudo, um Instituto de Educação, destinado a formar professores, especialmente para o ensino normal e secundário.

Masetto (2003) indica que o modelo de cursos superiores adotados no Brasil foi inspirado no modelo francês, como uma escola autárquica, com valorização elevada para os cursos das ciências exatas e tecnológicas e desvalorização da filosofia, ciências humanas e teologia. Assim, o autor afirma que a formação profissional era baseada na transmissão de conteúdos de um professor que sabia e dominava um conteúdo para um aluno que não sabia. Ao fim do processo, o aluno realizava uma avaliação em que determinava se ele estava apto ou não para atuar em determinada profissão.

Esse paradigma educacional perpetuou de forma unânime, até pouco tempo, ou seja, até a década de 1990, pois o bom professor era aquele que dominava bem um conteúdo e que sabia ensinar. Recentemente, alguns professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência exige, além do título de bacharel e os títulos de mestre ou doutor, competências próprias e específicas (MASETTO, 2003). No entanto, conforme afirmado, somente alguns professores têm percebido essa necessidade, pois a transmissão de conhecimentos ainda é predominante no cotidiano de diversos profissionais.

No entanto, é importante que todos os professores fiquem atentos, pois, de acordo com Costa e Paim (2004, p. 17), no “contexto informacional, as relações com o conhecimento adquirem uma nova dimensão, já que o sujeito cognitivo é construído em ambientes que incorporam novas relações com os objetos do conhecimento”. Assim, os profissionais da educação, de forma geral, precisam compreender que “[...] o mundo contemporâneo vem criando desafios a serem enfrentados e, nesse contexto, o processo educacional, especialmente, desempenhará novo papel na era da sociedade da informação⁶” (COSTA; PAIM, 2004, p. 19).

Assim, é importante que os professores universitários compreendam o novo papel da educação, no contexto atual, devido às transformações e demandas da sociedade da informação. Uma demanda que surgiu nas últimas décadas, de acordo com Morosini (2006), foi a expansão das instituições de ensino superior, o que irá acarretar em novos perfis de alunos, que será discutido com mais detalhes adiante. Nessa perspectiva, a autora relata algumas fases de expansão do ensino superior no Brasil:

A expansão do ensino superior no país se deu numa primeira fase em que as Instituições de Ensino Superior se expandiram no interior, ou seja, fora ao dos grandes centros bem como aumento das vagas nas capitais. Isso ocorreu, atendendo a pressão de comunidades pela abertura de novos cursos e oportunidades de frequência em cursos noturnos. No fim da década de 1980, numa segunda fase, a expansão se estende para a pós-graduação, tanto no sentido lato senso, como em Mestrado e Doutorado bem como pós-doutorado. A mediação repousa especialmente nas exigências do sistema econômico e nas pressões de grupos da sociedade

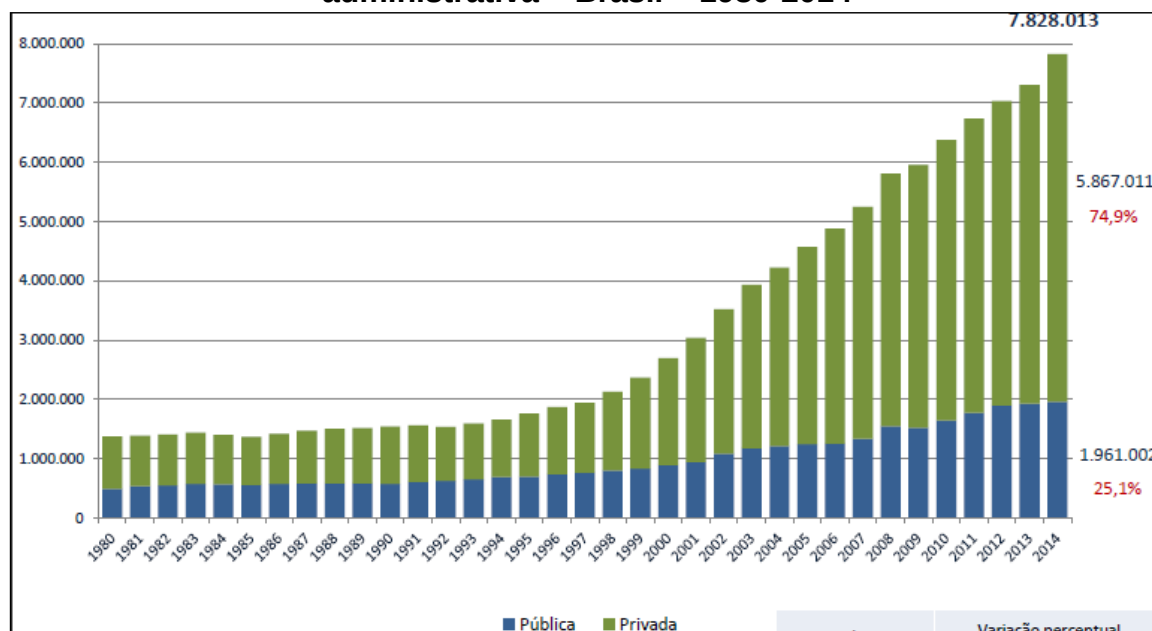
⁶ De acordo com Castells (1999, p. 26) apud Costa e Paim (2004), as sociedades contemporâneas serão informacionais: “[...] não porque se encaixem em um modelo específico de estrutura social, mas porque organizam o seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização de produtividade baseada em conhecimentos, por intermédio do desenvolvimento e da difusão de tecnologias da informação e pelo atendimento dos pré-requisitos para sua utilização”.

civil. Estava em gestação a expansão na perspectiva da educação continuada. No ano de 1995 até 2002, numa terceira fase em que a educação continuada é consolidada atendendo diferentes faixas etárias. As políticas privilegiam a expansão dos cursos de Graduação e do sistema de pós-graduação. A medida da expansão é oriunda das exigências de mercado, das pressões da sociedade do conhecimento num mundo internacionalizado e, especialmente, dos novos interlocutores. (MOROSINI, 2006, p. 9).

Assim, de acordo com a autora, nas últimas décadas ocorreram diversas mudanças no ensino superior, inclusive em relação a sua expansão, o que se deve principalmente às pressões da sociedade contemporânea. Desse modo, uma das dimensões que está sendo alterada é a questão do crescimento das matrículas na educação superior, com a consequente massificação e heterogeneização dos alunos.

Nessa perspectiva, a partir da década de 2000, ocorre uma notável expansão do número de matrículas na educação superior. Esse número chegou a aproximadamente 7,8 milhões em 2014, das quais 74,9% concentradas nas instituições privadas, conforme é possível observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil – 1980-2014

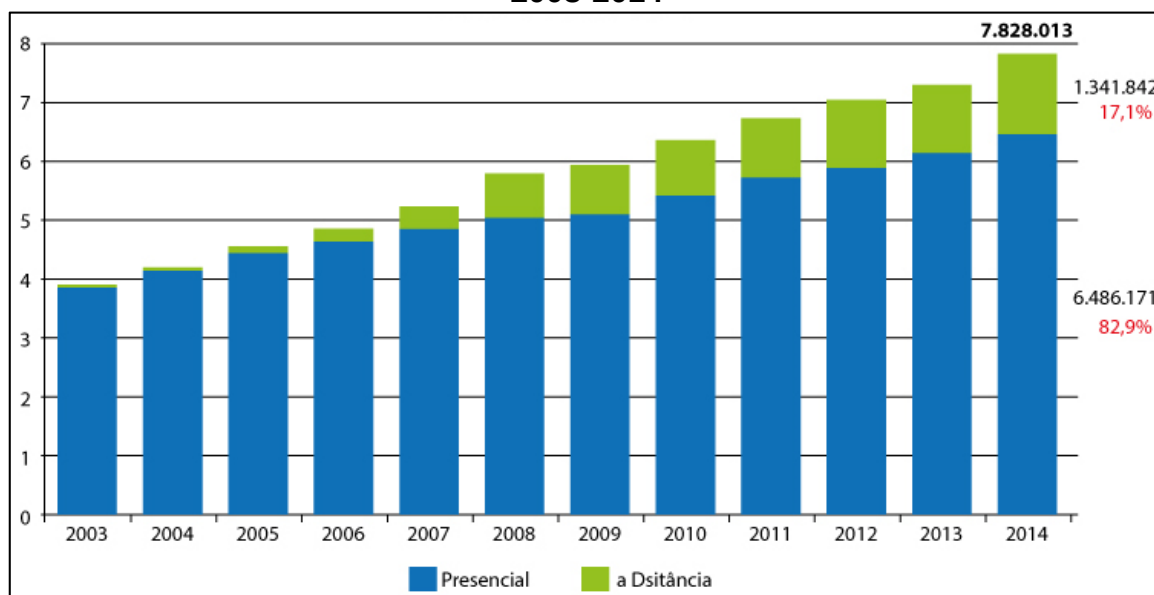


Fonte: BRASIL, 2014, p. 5.

Esse aumento no número de matrículas no ensino superior, a partir da década de 2000, não se deu somente na educação presencial. Houve, também, aumento expressivo do número de alunos na modalidade a distância. O Censo da

Educação Superior de 2014 demonstra isso, ao indicar que o número de alunos atingiu 1,34 milhão, considerando-se o período 2003-2014, o que já representa uma participação de 17% das matrículas da educação superior, conforme pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação de ensino – Brasil – 2003-2014



Fonte: BRASIL, 2014, p. 7.

Além disso, os dados do Censo do MEC/INEP de 2014 (BRASIL, 2014) apontam que o número de ingressos nos cursos a distância cresceu 41,2% em 2013, já os cursos presenciais tiveram um aumento de 7,0%, o que é uma evidência de que os cursos a distância estão em franca expansão.

Assim, junto à expansão do número de matrículas na educação superior, percebem-se mudanças no perfil do estudante universitário. Nesse sentido, Gil (2013) afirma que, após o processo de democratização do ensino, o perfil dos alunos se modificou, pois passaram a ter acesso à escola sujeitos provenientes de outros níveis sociais, com diferentes interesses, motivações, heranças culturais e com conhecimentos em diferentes graus de desenvolvimento.

Outro aspecto que colabora com a mudança de perfil dos alunos, para Hagemeyer (2004), é que, na sociedade atual, o acesso ao conhecimento ocorre de forma simultânea por meio das diversas mídias disponíveis e das relações que são estabelecidas no contexto em que convivem na sociedade, como grupo de amigos, músicas, futebol, igreja, entre outros.

Em relação ao perfil dos alunos da educação superior presencial e a distância, de acordo com os dados do Censo do MEC/INEP de 2013 (BRASIL, 2013), os alunos que ingressam na graduação superior presencial têm 24,6 anos em média, e, no curso de graduação a distância, 31,3 anos. Assim, percebe-se que o público de alunos da EaD possui idade mais elevada do que os estudantes da educação presencial, o que caracteriza muitas vezes um perfil de estudantes trabalhadores e com família constituída. Além disso, essa idade mais elevada pode ser caracterizada devido a alguns alunos da EaD estarem realizando a sua segunda graduação.

Assim, é imprescindível que os profissionais da educação conheçam as diferenças individuais do estudante bem como seus aspectos constitutivos, para que seja possível conduzir com êxito o processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, Zabalza (2004) afirma que a estrutura da universidade tem passado por profundas mudanças tanto em relação ao ensino e aprendizagem quanto em sua estrutura e aspecto social. Contudo, o autor ressalta que essas mudanças não configuram novidade, pois, embora passe a impressão de algo sólido e invariável, as universidades, durante seus vários séculos de existência, foram modificando a sua projeção social e sua orientação. Assim, é possível afirmar que as mudanças na universidade sempre ocorreram. Porém, Zabalza (2004) afirma que essas transformações têm acontecido de forma mais marcante nas últimas décadas, o que pode ser caracterizado, principalmente, devido à pressão da globalização e à internacionalização dos estudos.

A “Declaração Mundial sobre Ensino Superior do Século XXI”, por meio de seu preâmbulo, aponta a importância desse nível educacional para o atual contexto:

Devido ao escopo e ao ritmo das mudanças, a sociedade cada vez mais tende a fundamentar-se no conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam hoje como parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações. Portanto, sendo confrontada a formidáveis desafios e precisa proceder à mudança e à renovação mais radicais que já foi obrigada a fazer, para que a nossa sociedade, que passa hoje por profunda crise de valores, possa transcender meras considerações econômicas e incorpore dimensões mais profundas de moralidade e espiritualidade. (UNESCO, 1999, p. 18).

Desse modo, são perceptíveis as modificações ocorridas no final do século XX e início do século XXI na educação superior, devido, principalmente, à ênfase na

ciência e na tecnologia. Além disso, observa-se a expansão da EaD, o que colabora com as mudanças no perfil dos alunos e, conseqüentemente, com a necessidade de alteração do perfil docente para atuar em uma sociedade mediada pelas TDIC.

Assim, percebe-se a necessidade de preparação dos docentes para atuarem na educação superior nas modalidades presencial e a distância, tanto no campo da pesquisa quanto nas práticas de ensino. Gatti (2014) afirma que o professor não pode ser considerado um mero catequizador ou aquele que exerce somente uma função acessória. Para a autora, o professor deve ser reconhecido como um profissional, e, para isso, é necessária preparação para que ele encare os desafios do exercício da docência no contexto da sociedade contemporânea.

2.2.2 Formação pedagógica para a docência universitária

Após uma breve apresentação dos aspectos históricos e atuais do ensino superior no Brasil, bem como do papel e das demandas da universidade no contexto da sociedade contemporânea, é interessante, neste momento, mostrar a importância da formação pedagógica do professor para atuar na educação superior. A relevância dessa discussão reside no fato de que a exigência de formação para atuar nesse nível de ensino tem sido limitada ao conhecimento profundo de um conteúdo específico e de formação em nível de pós-graduação. A parte pedagógica não tem sido exigida. Nesse sentido, Zabalza (2004) adverte que a docência necessita de uma formação sólida, que contemple, além de conteúdos científicos referentes à disciplina, aspectos relacionados à didática⁷ e às diversas variáveis relacionadas à docência.

Nessa perspectiva, Pachane (2006) afirma que uma das críticas mais corriqueiras relacionadas aos cursos superiores condiz com a ausência de didática dos professores. A autora argumenta que essa afirmação pode ser comprovada por meio de bibliografia da área e por avaliações feitas por alunos de diferentes instituições e cursos. Há relatos de que o professor sabe o conteúdo, contudo não sabe como gerir a aula, de maneira a propiciar o aprendizado dos alunos.

Masetto (2012) afirma que, durante muito tempo, o docente universitário foi definido por meio de crenças do senso comum de que “quem sabe, sabe ensinar” e

⁷ O dicionário Houaiss (2001) define a didática como a “parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente”.

de que o “bom professor nasce feito”, ou seja, eram selecionados baseando-se somente no fato de o sujeito ter domínio de determinado conteúdo e de ter “vocação”. Nessa perspectiva, a formação pedagógica era totalmente desconsiderada.

A legislação referente à formação de professores para atuarem na educação superior é limitada ao artigo 66 da LDB nº 9.394, que estabelece que a preparação para o professor atuar no magistério superior se dará por meio da realização de curso em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado. Já no artigo 52 está disposto que as universidades devem ser compostas por um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação de mestrado ou doutorado, e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Para Gil (2013, p. 21),

[...] os programas de mestrado têm como objetivo proporcionar a seus participantes conhecimentos e habilidades para a realização de pesquisas científicas, o que constitui sem dúvida um dos mais importantes requisitos de um professor nesse nível de ensino, pois o que se espera é que ele não seja apenas um reprodutor, mas também construtor de conhecimentos.

Contudo, além dessa expertise para realização de pesquisas, Pachane (2006), Veiga (2007), Isaia (2006), Pimenta e Anastasiou (2008), entre outros autores, consideram a formação pedagógica do docente universitário extremamente necessária. Assim, defendem que esta não pode se limitar à especialização somente dentro de uma área do saber, como tem ocorrido.

Contudo, Gil (2013) afirma que cursos *stricto sensu*, voltados para a formação de professores, geralmente não oferecem disciplinas pedagógicas, as quais seriam fundamentais para o docente, tanto como os conhecimentos específicos atinentes às disciplinas que ministram.

Masetto (2013) afirma que há duas décadas começaram algumas autocríticas, principalmente por parte dos professores, percebendo valores e significados que até então eram desconsiderados. Começou, a partir daí, uma série de discussões de quais seriam as competências necessárias para o professor da educação superior. Esse autor afirma que, durante e após essas discussões, foram levantadas algumas delas, as quais serão elencadas de forma resumida: conhecimento básico em determinada área, o que significa o domínio de conhecimentos e de experiências de campo (ressalta que esses conhecimentos e

práticas deverão ser constantemente atualizados); domínio na área pedagógica, com entendimento mínimo do processo de ensino e aprendizagem, concepção e gestão do currículo, compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno e das teorias e práticas básicas de tecnologias educacionais; e, por fim, domínio da dimensão política, a qual é imprescindível para o exercício do magistério superior, o que inclui, nessa dimensão, a abertura docente para as transformações para o que se passa na sociedade, reflexão crítica e abertura para adaptação ao novo.

Assim, é possível compreender que, embora ainda tenham professores que desconsiderem a dimensão pedagógica para o exercício do magistério superior, atualmente diversos docentes estão compreendendo essa necessidade. Nessa perspectiva, Zabalza (2004) afirma que são cada vez mais abundantes os professores que acreditam na necessidade da formação pedagógica e que essa orientação deve ser feita por meio da universidade.

2.2.3 Formação dos professores universitários para atuarem no contexto da sociedade contemporânea

Um dos aspectos fundamentais da sociedade contemporânea é a necessidade da redefinição do papel docente frente aos novos desafios dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, para que ocorram transformações nas funções docentes é necessário que tanto a instituição como o professor compreendam as suas reais necessidades formativas. Pachane (2006) considera que, para se compreenderem as necessidades formativas dos professores, um dos fatores fundamentais é entender as necessidades dos alunos, para que seja possível perceber se estarão atendendo aos interesses de seus estudantes ou não.

Assim, muitas universidades estão repensando o papel da formação do professor, para que este seja capaz de refletir sobre suas práticas e de contribuir para o êxito acadêmico e profissional de seus alunos. Contudo, Zabalza (2004) adverte que, quando a formação é definida como um compromisso institucional, os professores não assumem uma responsabilidade pessoal em seu próprio desenvolvimento e, muitas vezes, se envolvem minimamente com a formação oferecida. Nesse sentido, o autor considera a importância de se pensar em uma maneira que não seja uma formação que parta somente do professor, ou somente da universidade, mas que tenha respaldo do departamento, pois este possivelmente

será capaz de oferecer uma orientação mais concisa à sua capacitação. Isso é fundamental, especialmente, quando se trata de uma instituição que oferta cursos tanto na modalidade presencial quanto a distância, uma vez que esse setor, geralmente, consegue visualizar as demandas reais de formação dos professores, em ambas as modalidades.

É preciso, portanto, avaliar as mudanças e as demandas da sociedade, visto que o conhecimento está sempre em movimento, ou seja, em transformação, o que impossibilita pensar em modelos prontos e acabados. Assim, é necessário pensar em uma formação contínua. Conforme Zabalza:

O compromisso de uma formação contínua supõe a aplicação da atual ideia sobre o que é a formação universitária. Na maior parte das vezes, o conhecimento acadêmico era visto como uma “cultura para toda a vida”, isto é, o que se aprendia na escola devia ser valioso o suficiente para que pudéssemos aproveitá-lo sempre (às vezes, era atribuída a ele demasia importância, como se, na realidade, cada etapa do conhecimento fosse essencial para se sobreviver como profissional). (ZABALZA, 2004, p. 59).

É preciso, dessa maneira, atualização permanente do professor, considerando-se as transformações constantes da sociedade contemporânea, principalmente relacionadas às TDIC. Fonseca e Ferreira (2006) defendem que o papel do professor precisa ser repensado para que seja possível desfazer-se de um protótipo unidirecional, que visa única e exclusivamente à transmissão de conhecimentos. Para isso, é preciso pensar em processos que proporcionem aos alunos a aprendizagem em tempos e espaços diferentes, de maneira que possibilitem a construção individual e coletiva de saberes e conhecimentos. Nessa perspectiva, Oliveira e Fumes (2008, p. 60) consideram que:

A formação docente é um processo permanente que não pode prescindir do binômio teoria/prática, pois é essa combinação que habilita o professor integrar as TDIC ao seu fazer pedagógico. A ênfase atual está nas habilidades e competências que o professor da educação superior precisa desenvolver para agregar os recursos tecnológicos à sua experiência profissional. A capacidade de utilizar as TDIC é essencial, contudo, não basta apenas capacidade de saber fazer para ter sucesso, é preciso saber relacionar-se, o que envolve a capacidade de lidar com as TIC, agregando valores éticos, culturais, pedagógicos e metodológicos.

Desse modo, não se pode restringir a formação dos professores simplesmente à utilização das TDIC, é preciso aliar as habilidades técnicas ao conhecimento pedagógico. Para Martín (2003), os objetivos primordiais da

alfabetização digital devem basear-se em uma capacitação que propicie ao docente converter a informação em conhecimento e fazer disso um elemento de colaboração e transformação da sociedade. Corroborando com essa ideia, Zabalza (2004) considera que:

Este é o desafio das novas tecnologias na formação dos professores. É preciso insistir, mais uma vez, no fato de que não se trata apenas de uma formação no conhecimento e no uso dos recursos (formação em informática, uso da rede, etc.), mas nas possibilidades didáticas e formativas das novas tecnologias. Trata-se, por fim, de enriquecer os processos de aprendizagem unindo-os ao novo contexto tecnológico, e não de fazer a mesma coisa que se fazia antes com meios mais sofisticados. (ZABALZA, 2004, p. 173).

Assim, percebe-se que a presença de tecnologias na educação não é novidade. Sempre estiveram presentes nas atividades pedagógicas docentes. Mas é importante que a instituição e os professores estejam “abertos” para utilização destas, pois qualquer tecnologia deve ser bem contextualizada para se obter êxito em sala de aula, inclusive as “velhas”, como o quadro-negro. Caso não sejam bem significadas, perdem o propósito da ação pedagógica.

Na educação presencial, as TDIC podem colaborar para o enriquecimento das mediações pedagógicas, desde que bem contextualizadas. Entretanto, não são indispensáveis para que a aula ocorra. Já na EaD contemporânea, é fundamental a mediação das tecnologias digitais, uma vez que, na EaD, embora os professores utilizem as tecnologias impressas, entre outras, eles devem procurar empregar intensamente as tecnologias digitais, para que as interações sejam mais profícuas. Assim, é por meio do avanço das tecnologias digitais que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se configura.

Barbosa e Mendes (2009, p. 161) afirmam que “os ambientes virtuais de aprendizagem mediam os processos de ensino e aprendizagem nas ações educacionais não presenciais. No entanto, podem ser utilizados também como apoio aos processos educativos presenciais.” Assim, os autores consideram que, nos últimos anos, tem-se tornado fundamental que os professores conheçam as possibilidades e limitações dessas ferramentas.

Para Mill e Fidalgo (2007), os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser considerados como salas de aula virtuais, pois são ambientes em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Para esses autores, a sala de aula virtual

existe, embora seja distinta da sala de aula presencial. Eles indicam que as diferenças estão permeadas na materialidade e na temporalidade, ou seja, a sala de aula virtual é organizada em tempos e espaços diferentes dos da sala de aula presencial.

Assim, é possível perceber que, com o avanço das tecnologias, surgem diversas possibilidades de usos no campo da educação. Contudo, Kenski (2013) afirma que, mesmo com o avanço tecnológico, não ocorreram, na maioria das instituições, mudanças na estrutura do processo de ensino, no currículo e na formação dos professores universitários no atual contexto educacional.

Assim, Kenski (2013) demonstra que, mesmo com a diversidade de tecnologias digitais disponíveis, ainda predominam, nas instituições superiores, práticas docentes tradicionais, baseadas na exposição oral. Nesse sentido, há muito professores que utilizam vídeos, apresentações em PowerPoint, entre outros, sem nenhuma inovação. A autora afirma ainda que os ambientes virtuais, por exemplo, são utilizados como depósito de textos. Desse modo, a autora salienta que, se os professores estiverem utilizando as tecnologias dessa forma, não ocorre renovação do ensino nem na educação presencial nem na EaD.

Nesse sentido, é fundamental a formação dos professores universitários para atuarem em uma sociedade mediada por tecnologias digitais, seja na educação presencial, seja na modalidade a distância. No entanto, é imprescindível que essa formação seja reflexiva e crítica, considerando-se os desafios propostos pela sociedade contemporânea.

2.2.4 Formação do docente universitário para atuar na EaD

Para Kenski (2013), é preciso pensar em projetos de formação docente para atuar na EaD, de maneira que os professores tenham condições de compreender e atuar em diversas fases do processo de organização dos cursos, ou seja, desde sua concepção à sua viabilização e avaliação. A autora afirma que, embora a EaD seja ampla e se organize em diferentes formas e suportes tecnológicos, existem vários pontos em comum e específicos da EaD, entre os quais, planejamento detalhado dos processos educacionais, preocupação com o aluno que não está presente na maior parte do tempo, cuidado com a comunicação em relação ao conteúdo e as mensagens orientadoras entre alunos e professores e a atuação em equipe.

Nesse sentido, Oliveira e Fumes (2008, p. 64) defendem que

os cursos de formação, capacitação e atualização precisam criar instrumentos concretos que viabilizem a familiarização dos professores com os recursos tecnológicos articulando os saberes e experiências anteriormente adquiridas com novas práticas de ensino-aprendizagem baseados nos meios tecnológicos.

Preti (2001, p. 26) afirma que “a discussão sobre a formação do professor não é tão recente, mas ganha novos contornos (conjunturais, políticos, ideológicos e pedagógicos) ao ser associada à modalidade a distância”.

Contudo, segundo Kenski (2013), a formação de professores para o “trabalho em educação a distância” ainda significa um dos maiores desafios educacionais da realidade brasileira. No entanto, a autora afirma que essa formação é indispensável, para que não se retorne, após avanços na teoria e nas práticas pedagógicas, a um modelo ultrapassado em que se dividem as funções e que não se articulem as ações.

Assim, atuar na EaD contemporânea exige metodologia própria, visto que, ao trabalhar com suportes digitais *on-line*, deve-se considerar a importância da interatividade em tempos síncronos e assíncronos. Além disso, o professor deve proporcionar uma mediação que seja colaborativa e interativa, em consonância com os desenhos didáticos dos conteúdos e das atividades propostas por meio da tela do computador (SILVA, 2013).

Contudo, Pretto e Riccio (2010, p. 161) afirmam que, “[...] na maioria dos casos, o docente passa a fazer parte de equipes de cursos *on-line* sem ter conhecimento do que é necessário para se apropriar de forma intensa das possibilidades trazidas pelas redes tecnológicas”. Nessa perspectiva, os autores demonstram que diversos professores, além de não possuírem domínio pedagógico, não têm conhecimento das tecnologias digitais, as quais são essenciais no contexto da EaD contemporânea.

De acordo com Mill, Ribeiro e Oliveira (2013), Chaquime (2014), Brito (2014), Moura e outros (2015), a formação docente para atuar na EaD tem se dado mais pelo saber da experiência do que por cursos de formações continuadas. Assim, hoje, para que o professor exerça a docência com as características inerentes à EaD, baseando-se na prática, deve compreender essas experiências cotidianas, pois,

caso contrário, corre-se o risco de o docente reproduzir as práticas da educação presencial.

A maioria dos docentes que começam a atuar na EaD são professores da educação presencial. Nessa perspectiva, Moura e outros (2015) afirmam que esses professores estavam habituados a utilizarem as tecnologias digitais somente como ferramentas de apoio para suas práticas, deixando, muitas vezes, de aproveitar as potencialidades das mesmas.

Nesse sentido, como já mencionado neste capítulo, embora seja cobrada formação em pós-graduação para atuar na docência universitária, ainda há ausência da formação no campo pedagógico. Em relação à EaD, essa carência de formação é ainda mais acentuada. Contudo, com a expressiva expansão da EaD, torna-se urgente a formação para atuar nessa modalidade.

É preciso que formemos bons profissionais-professores, os quais tenham autonomia em seus conhecimentos em EaD, que saibam lidar, planejar e executar uma educação de qualidade, em face da amplitude da realidade brasileira: da miséria das escolas sem paredes aos usos diferenciados e inovadores recursos tecnológicos em atividades presenciais e/ou a distância. (KENSKI, 2013).

Nessa perspectiva, a autora demonstra a importância de se formarem bons profissionais que possuam autonomia para trabalhar com a EaD. Contudo, ressalta que, tanto para trabalhar com a EaD ou com a educação presencial, o mais importante é prezar pela qualidade dos cursos.

Kenski (2013, p. 116) adverte que “essa formação não é rápida, nem tampouco fácil, e decorre da vontade política dos sistemas”. Mas afirma que esta é essencial, para que os professores consigam trabalhar com qualidade na EaD e de forma coletiva e integrada com os demais profissionais.

2.3 Saberes docentes e práticas pedagógicas na educação presencial e a distância

Dando continuidade às discussões teóricas sobre o objeto de estudo desta pesquisa, serão tecidas algumas reflexões acerca dos saberes docentes e da importância da prática reflexiva do professor. Em seguida, serão realizadas algumas

considerações acerca das práticas pedagógicas do professor universitário no contexto da sociedade contemporânea, nas modalidades presencial e a distância.

2.3.1 Saberes docentes e a prática reflexiva

Para que seja possível compreender as práticas pedagógicas do professor nas modalidades presencial e a distância, no contexto da educação superior, é importante refletir acerca dos saberes docentes e sobre a prática reflexiva do professor.

Por meio da literatura, é possível perceber que, nas últimas décadas, têm ocorrido mudanças em relação ao significado dos saberes docentes e sobre a prática pedagógica. Além disso, atualmente, diversos cursos de formação de professores não objetivam simplesmente a transmissão de conhecimentos, mas sim a busca da prática reflexiva docente. Nunes enfatiza que

o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência. (NUNES, 2001, p. 38).

Nesse sentido, percebe-se que pesquisas mais recentes têm buscado destacar a importância de aliar a formação de professores às práticas cotidianas, pois seria desejável que estas estivessem em constantes transformações. De acordo com Nunes:

Considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com outra “roupagem”, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. (NUNES, 2001, p. 32).

Tardif (2012) afirma que a função docente não se resume à transmissão de conhecimentos já constituídos. Considera que o saber docente é um saber plural, o qual é formado pelo amálgama de saberes vindos da formação profissional e dos

saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor define os saberes como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Assim, os saberes da formação profissional são aqueles oriundos dos conhecimentos das ciências da educação, adquiridos por meio da educação formal, através de teorias pedagógicas e métodos educacionais. Para Tardif (2012), pode-se chamar de saberes profissionais:

o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-las à prática do professor. (TARDIF, 2012, p. 36-37).

Quanto aos saberes disciplinares, Tardif (2012) esclarece que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a sociedade, os quais se encontram integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas diversas como: matemática, história, português. O autor enfatiza ainda que os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Já os saberes curriculares, Tardif (2012) afirma que são aqueles que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

E, por fim, os saberes experienciais são aqueles em que, por meio de sua prática profissional cotidiana, os professores desenvolvem saberes. Nesse sentido, os saberes experienciais são saberes oriundos da prática, diferentemente dos “saberes da disciplina e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente”. (TARDIF, 2012, p. 40).

Tardif (2012) considera que os professores, por meio dos saberes experienciais, não rejeitam os outros saberes, mas sim os incorporam à sua prática, de uma forma diferenciada, de acordo com o seu próprio discurso.

Nessa perspectiva, Tardif (2012, p. 54) demonstra que: “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são ao contrário, formados de todos

os demais; mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.”

Desse modo, percebe-se, de acordo com o referido autor, que os saberes que servem de base para o ensino não envolvem somente os conteúdos padronizados, mas sim uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho.

Geralmente, o docente arquiteta a sua prática de acordo com a situação vivenciada em seu cotidiano. Tardif e Lessard (2009) consideram que um professor pode ser dito experiente através do domínio das situações cotidianas em sala de aula ou pelo enfrentamento de situações específicas. Nesse sentido, esses autores afirmam que:

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 51).

É importante considerar, nessa perspectiva, que os saberes da experiência vão sendo constituídos a partir do tempo na carreira docente. Assim, Tardif (2012, p. 21) considera que o saber, quando é pouco utilizado, possui pouca relevância profissional, pois, para esse autor, o ato de ensinar é “mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Dessa forma, para Tardif, o saber torna-se mais relevante de acordo com a sua utilização no ensino. E o saber só faz sentido se for relacionado ao trabalho e se contribuir para a transformação e melhora deste.

Em várias outras ocupações – esse é o caso do magistério – a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças a qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. (TARDIF, 2012, p. 57).

Nessa perspectiva, o autor considera fundamentais os conhecimentos técnicos e teóricos para a formação docente, contudo ressalta ser essencial a incorporação desses conhecimentos à prática. Assim, é por meio da prática que o profissional terá condições de se situar e, posteriormente, com o tempo, assimilar os saberes de acordo com as diversas circunstâncias apresentadas pelo campo educacional.

Outro conceito importante para essa discussão é o de professor reflexivo, proposto por Donald Schön (1983), o qual considera que os bons professores são aqueles que possuem um “conhecimento na ação”. Isso significa, de acordo com a concepção desse autor, que, para o professor melhorar, as suas práticas precisam refletir sobre a sua própria experiência, pois os saberes perpetuados somente por meio das experiências de outros profissionais não são suficientes (ZEICHNER, 2008).

No entanto, Perrenoud (1999) ressalta que a prática reflexiva deve ser metódica, ou seja, deve-se pautar em disciplina, métodos de observação, memorização, escrita, análise e compreensão da experiência vivenciada, para que seja possível refletir a escolha de novas opções para aperfeiçoar a prática docente. Além disso, esse autor acrescenta que

uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apoia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo. (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Santos (2010) destaca que, pelo fato de os professores estarem enfrentado muitos problemas de natureza técnica, diversos estudos, no contexto atual, têm-se preocupado em investir em uma “epistemologia da prática”, buscando o reconhecimento da complexidade e características peculiares dos saberes que são construídos por meio da prática do professor. Nessa perspectiva, a autora afirma que a prática docente não pode se pautar em um ambiente de simples aproveitamento de saberes advindos de outros contextos de produção, estes devem ser recriados, tendo em conta as exigências do trabalho docente.

Perrenoud (1999, p. 15) adverte que a formação para a pesquisa, característica das carreiras docentes das universidades não constitui preparação

para a prática reflexiva. O autor afirma que a pesquisa proporciona saberes de caráter generalizado e durável, os quais são integrados às teorias. Já a prática reflexiva se satisfaz com conscientizações e saberes das experiências consideradas úteis e que atendam a uma situação local e específica.

Assim, Tardif (2012) considera que, se for aceita a ideia de que a questão da profissionalização é, em grande medida, uma tentativa de restaurar as características epistemológicas das funções do professor, deve-se, portanto, analisar cuidadosamente a especificidade desses embasamentos e retirar daí informações que permitam aos professores entrarem num processo reflexivo e crítico a respeito de suas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

Assim, é possível compreender que o professor universitário constrói diversos saberes durante o seu processo de formação, os quais podem ser construídos durante o percurso estudantil, por meio dos diferentes tipos de formação (como as propiciadas pelas universidades) e a partir da prática pedagógica. Contudo, esses saberes devem ser constantemente aprimorados e transformados, por meio da reflexão sobre a sua própria experiência, principalmente ao se considerar o atual contexto da sociedade contemporânea.

2.3.2 A prática pedagógica do professor universitário no contexto da sociedade contemporânea: aspectos da educação presencial e a distância

Para compreender a prática pedagógica do professor universitário na sociedade contemporânea, é importante abordar alguns aspectos da sua atuação. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 115), afirma que “[...] a prática pedagógica é um processo social, é o cotidiano do professor que está em constante construção”.

As mudanças tecnológicas contemporâneas contribuem para potencializar as transformações no contexto universitário, inclusive das práticas docentes. Nesse sentido, Kenski (2013) considera que, diante das mudanças profundas que a sociedade tem cobrado das instituições de ensino superior, é preciso pensar em uma política que apoie os professores. Dessa forma, a autora afirma que essa política deve basear-se em ações institucionais e na incorporação de práticas que integrem os docentes, instigando-os a trabalhar em equipe, no intuito de instigar a formação de uma cultura colaborativa de grupos de professore e alunos, para a construção do conhecimento de maneira coletiva.

Assim, a atuação docente no contexto atual necessita basear-se em práticas pedagógicas mais orientadoras, mediadoras e contextualizadas, o que poderá contribuir para a reflexão crítica dos professores e dos alunos. Nesse sentido, Zabalza (2004) compreende que os professores devem possuir competência científica, de modo a conhecer de forma fiel o conteúdo a ser ensinado e competência pedagógica, para que possam se envolver com a formação e aprendizagem de seus alunos. Assim, Zabalza pondera que existe:

A necessidade de alterar profundamente os suportes e estratégias de ensino e aprendizagem utilizados na universidade. Os adultos que buscam a educação superior fazem-no com uma grande bagagem de experiências, a qual deve ser levada em consideração. Por outro lado, seu esforço e sua disponibilidade de tempo não são ilimitados, pois muitos deles dividem seu tempo entre os estudos, a vida profissional e familiar. Então, são necessárias novas fórmulas de Educação a Distância ou semipresencial, a criação de materiais didáticos que facilitem o trabalho dos estudantes, a introdução de novas dinâmicas de relacionamento e novas formas de organizar a rotina dos estudantes. (ZABALZA, 2004, p. 29-30).

Nessa perspectiva, são relevantes as discussões, no âmbito universitário, acerca do que se espera do docente para atuar em um contexto repleto de mudanças. É importante considerar todo o aparato que compõe a formação docente, incluindo a sua prática e os saberes advindos desta. Veiga (2007) considera que:

O professor estrutura, ao longo do processo de construção de seu percurso profissional, o espaço pedagógico que expressa o saber do ofício, criado no contexto de sua trajetória e que resulta de uma pluralidade de saberes: os saberes relativos às ciências da educação e das ideias pedagógicas, os saberes curriculares, relativos à seleção dos conhecimentos acadêmicos ligados ao ensino e aos saberes da experiência, oriundos da sua prática profissional, construídos individualmente ou na socialização do seu trabalho. (VEIGA, 2007, p. 36).

Assim, conforme elucidado anteriormente, o professor tem condições de construir e reconstruir a sua prática por meio de seu percurso profissional cotidiano. Nesse sentido, independentemente da modalidade, o professor poderá transformar as suas práticas, de acordo com as demandas vivenciadas diariamente pelo docente. Entretanto, para Moore e Kearsley (2011), a construção da prática pedagógica na EaD pode representar um desafio ainda maior para os professores, pois na educação presencial:

todos os professores têm alguma experiência em lidar com os alunos em uma sala de aula. Mesmo que – como ainda é o caso na educação superior – a maioria dos professores não tenha passado por um treinamento formal, pelo menos conseguem pautar seu comportamento com base em seus próprios professores na sala de aula. (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 147).

Como mencionado pelos autores, no caso da educação presencial, os professores já possuem alguma experiência, ainda que seja como alunos, pois podem se basear nas práticas de algum professor. No entanto, no caso da EaD, isso não ajuda, pois, de acordo com Brito (2014), grande parte dos professores que leciona na EaD não teve experiências enquanto alunos da modalidade. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 134) afirma que a adaptação do docente quanto às especificidades dos alunos da EaD é fundamental, pois este possui sua prática pedagógica arraigada na educação presencial, sendo necessário que, na prática, o professor incorpore esse novo perfil docente. Assim, por um lado, representa um desafio e, por outro, pode representar a constituição de novos saberes.

Oliveira (2011) afirma que o processo de ensino e aprendizagem na EaD não se caracteriza como uma tarefa fácil, já que diversos sujeitos envolvidos nessa modalidade, durante todo o percurso acadêmico, estiveram frente a frente com estudantes e professores. Assim, a autora afirma que os docentes que estiveram, por toda a sua história, voltados para a educação presencial se deparam na EaD com uma forma de ensino e aprendizagem diferente.

Corroborando com essa perspectiva, Mill, Ribeiro e Oliveira (2013) consideram que a docência virtual exige que o docente incorpore novos saberes, caso se disponham a trabalhar com cursos de EaD, como o domínio das tecnologias digitais, a gestão do espaço e do tempo e a capacidade de trabalhar em equipe.

[...] as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis. (BELLONI, 2006, p. 80).

Para essa discussão é importante caracterizar as funções docentes na EaD. Nessa perspectiva, Belloni (2006) elucida as múltiplas funções na EaD, contudo

esclarece que estas podem variar dependendo da experiência de EaD que for considerada. Assim, para a autora, as funções configuram-se em: “professor formador”, “conceptor e realizador de cursos e materiais”, “professor pesquisador”, “professor tutor”, “tecnólogo educacional”, “professor recurso” e “monitor”. A autora considera que essas funções podem ser agrupadas em três grandes grupos:

o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação). (BELLONI, 2006, p. 84).

Moreira (2009) corrobora com essa perspectiva, ao ressaltar que, embora o processo de ensino e aprendizagem ocorra em espaços e tempos distintos, a EaD é desenvolvida por uma equipe de profissionais envolvidos em sua criação, em seu desenvolvimento, mediação pedagógica, processos avaliativos e na inter-relação dos diversos atores envolvidos. Nesse sentido, percebe-se que é fundamental para a implantação e continuidade de ofertas de cursos em EaD o trabalho em equipe, que é possível por meio da formação de uma equipe multidisciplinar.

Assim, para atuar na EaD, o docente deve se adequar à questão da gestão do espaço e do tempo, do trabalho em equipe, do domínio das TDIC, interação constante com os alunos, entre outros aspectos, os quais já foram discutidos. Outro aspecto fundamental a ser percebido na prática pedagógica do professor, seja para atuar na EaD, seja para atuar na educação presencial, é a contextualização de seu ensino.

É importante ressaltar que, embora o professor não ocupe mais o centro do processo educacional, Belloni (2006) adverte que este continua possuindo papel fundamental para o processo educativo em todos os níveis, e mesmo que suas funções sejam multiplicadas e transformadas na EaD, os professores permanecem imprescindíveis para o êxito da aprendizagem. Nessa perspectiva, Costa e Paim enfatizam que:

a simples disponibilização da informação na rede informática também não é suficiente para que a aprendizagem do aluno venha a ocorrer, pois o processo do conhecimento é construído social e historicamente por um sujeito que não abdica de suas características individuais, mas que se encontra, definitivamente, inserido em uma ecologia cognitiva, integrando-

se a uma coletividade pensante, o que inclui a intervenção e mediação constantes do professor. (COSTA; PAIM, 2014, p. 36).

Assim, é possível perceber que, embora existam algumas particularidades entre práticas pedagógicas nas modalidades presencial e a distância, são imprescindíveis o planejamento, a organização didática e a interação constante entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Kenski (2013) afirma que cursos na mesma área desenvolvidos na educação presencial e a distância não são adversos, mas podem, sim, se complementarem. As singularidades de cada modalidade podem contribuir para que os estudantes e docentes diversifiquem práticas e procedimentos, de maneira a proporcionar o enriquecimento do aprendizado. Nesse sentido, a autora considera que os cursos a distância apresentam dinâmicas e aspectos de flexibilidade que podem auxiliar mudanças nas aulas presenciais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de pesquisa

Para realizar esta pesquisa, foi necessário traçar um percurso metodológico que auxiliasse a responder os objetivos propostos por este estudo, os quais são: compreender, pela percepção do professor da educação superior, o que acontece na prática pedagógica presencial, a partir de experiências com a modalidade a distância; investigar os diferentes tipos de formação dos professores para atuarem na educação superior presencial e a distância; compreender, por intermédio da percepção docente, as características das práticas pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem, presencial e a distância; identificar os saberes construídos pelos professores através do percurso pedagógico na EaD.

Nesse sentido, será explicitado o percurso metodológico desta pesquisa com o propósito de alcançar os objetivos propostos neste trabalho. André e outros defendem que:

Não deve haver preocupação com nominalismos, ou seja, com a definição exata do tipo de pesquisa realizada, mas deve haver, sim, preocupação com a descrição do caminho percorrido, que começa com a retomada dos objetivos da pesquisa e prossegue com a descrição de todos os passos seguidos, com as devidas justificativas do pesquisador para cada medida ou opção tomada. (ANDRÉ et al., p. 155).

Assim, a presente pesquisa calçou-se em uma abordagem metodológica, de cunho qualitativo, com o intuito de levantar informações de determinado objeto, a fim de descrevê-lo e explicá-lo, com a premissa principal de compreender o que acontece na prática pedagógica presencial do professor universitário, a partir de experiências com a modalidade a distância. De acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando;

- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, diferente da pesquisa quantitativa, não se comprova através de números e dados estatísticos. Segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2010), esse tipo de pesquisa responde a questões bastante reservadas. É um tipo de pesquisa que trabalha com os significados, com os motivos, os valores, ou seja, com as subjetividades. As autoras consideram esses fenômenos humanos como parte da realidade social, pois os sujeitos devem ser entendidos como integrantes da realidade social, pois o ser humano não é diferente somente por agir, mas sim por pensar sobre o que realiza e por ser capaz de interpretar suas atitudes, dentro de um contexto vivido e compartilhado por seus similares. Essas autoras dividem o processo de trabalho científico da pesquisa qualitativa em três etapas, as quais são:

- A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar e entender a entrada em campo;
- O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa;
- A terceira etapa, resumida no título *A análise e tratamento do material empírico e documental*, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2010, p. 26).

Para Gatti e André (2010), a pesquisa qualitativa é de grande relevância para questões vinculadas à educação, pois permite melhor compreensão de processos educacionais, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização, de sociabilidade e do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações. Para as referidas autoras, a pesquisa qualitativa é uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores do humano, suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais ou pessoais. Assim, o diferencial desse tipo de estudo é a inclusão da subjetividade, a qual possibilita a valorização da percepção dos participantes.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se mostrou mais adequada, tendo como base a perspectiva de Tardif (2012), que defende que os professores, como sujeitos

do conhecimento, são competentes o suficiente para que seja possível inserir a subjetividade deles no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a instituição de uma forma geral.

Quanto ao delineamento de pesquisa, optou-se, neste estudo, por um paradigma qualitativo, sem, portanto, se preocupar em enquadrá-lo nas abordagens tradicionalmente padronizadas. Essa opção encontra suporte em Bourdieu (1997), que, ao tratar de estudos metodológicos sobre as técnicas de pesquisa, considera que:

Por mais úteis que possam ser para esclarecer tal ou qual efeito que o pesquisador pode exercer “sem o saber”, lhes falta quase sempre o essencial, sem dúvida porque permanecem dominados pela fidelidade a velhos princípios metodológicos que são frequentemente decorrentes, como o ideal da padronização dos procedimentos, da vontade de imitar os sinais exteriores mais reconhecidos do rigor das disciplinas científicas; não me parece, em todo caso que eles levem em consideração tudo aquilo que sempre fizeram, e sempre souberam os pesquisadores que respeitavam seu objeto e os mais atentos às sutilezas quase infinitas das estratégias que os sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência. Muitas dezenas de anos de prática da pesquisa sob todas as formas, da etnologia à sociologia, do questionário fechado à entrevista mais aberta, convenceram-me que esta prática não encontra sua expressão adequada nem nas prescrições de uma metodologia frequentemente mais cientista que científica, nem nas preocupações anticientíficas das místicas da fusão afetiva. (BOURDIEU, 1997, p. 693).

Assim, este estudo realizou descrições e análises acerca das “percepções” que os professores possuem sobre as características de suas práticas pedagógicas nas modalidades presencial e a distância, bem como dos desafios e dos saberes mobilizados em sua prática cotidiana e, por fim, do que acontece na prática pedagógica presencial a partir da experiência na modalidade a distância.

É importante esclarecer que esta pesquisa teve a pretensão de contribuir para as discussões acerca da docência superior nas modalidades presencial e a distância. Nesse sentido, não se buscou encerrar e responder questões de forma única e verdadeira. Nessa perspectiva, Becker (1999) afirma que um questionamento apresentado em uma pesquisa qualitativa pode expor resultados distintos em projetos de pesquisa semelhantes. O autor afirma isso porque “as instituições não são iguais, possui diferenças históricas, e até mesmo dentro de uma mesma instituição podemos ter resultados de pesquisas distintos devido ao olhar do observador / pesquisador.” Corroborando com essa perspectiva, Duarte (2002, p. 140) afirma que:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

3.2 Campo de pesquisa

Com o objetivo de propiciar um melhor entendimento do percurso da investigação, será apresentado o cenário em que esta ocorreu. Para isso, serão mostrados alguns aspectos da instituição pesquisada, da EaD na instituição, a contextualização dos cursos que foram selecionados para a realização do estudo, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.

A instituição de ensino superior, *lócus* da investigação, trata-se da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A escolha da instituição justifica-se pelo fato de esta ofertar cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, o que foi fundamental para a realização desta pesquisa. Os cursos de graduação ofertados pela universidade, na modalidade a distância, fazem parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3.2.1 Cursos de graduação ofertados em ambas as modalidades na UFMG

Os cursos de graduação ofertados pela UFMG, em ambas as modalidades à época da coleta de dados da pesquisa⁸, eram: Bacharelado em Geografia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Licenciatura em Pedagogia.

Foram selecionados, para participar da pesquisa, os professores que atuavam⁹ nas modalidades presencial e a distância do curso de Bacharelado em Geografia¹⁰, por este ter apresentado o maior número de sujeitos que lecionavam

⁸ A coleta de dados foi iniciada no final do primeiro semestre de 2015 e finalizada no segundo semestre desse mesmo ano.

⁹ Conforme mencionado, um dos professores entrevistados, embora tenha atuado em ambas as modalidades do curso, atualmente ministra aulas somente na modalidade presencial. Porém, os depoimentos foram considerados relevantes para o estudo.

¹⁰ É importante esclarecer que o curso de Geografia a Distância, até a época da coleta de dados, só havia sido ofertado pela UFMG em nível de bacharelado. Na educação presencial os cursos são ofertados pela instituição de forma regular, em nível de bacharelado e licenciatura, conforme será discutido adiante. Contudo, serão considerados para esta pesquisa somente os cursos de Bacharelado em Geografia, por estes serem ofertados em ambas as modalidades, o que é fundamental para a realização deste estudo.

em ambas as modalidades, entre os cursos de graduação ofertados pela instituição, à época da coleta de dados.

É importante ressaltar que, para a realização deste estudo, participaram somente os docentes que atuavam ou já haviam atuado em ambas as modalidades do curso, para que fosse possível investigar o objetivo principal desta pesquisa, que é: compreender o que acontece na prática pedagógica do professor da educação presencial a partir de experiências com a Educação a Distância.

É importante destacar que a coordenação do curso de Bacharelado em Geografia a Distância informou que, se forem ofertadas novas vagas para o curso na modalidade de EaD na universidade, a formação será em licenciatura em vez de bacharelado. Isso se deve a uma grande carência de formação de professores no país. Além disso, conforme já discutido, a UAB possui como prioridade oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica.

3.2.2 Educação a Distância na UFMG

A Universidade de Minas Gerais (UMG) foi criada em 1927 com a junção de quatro escolas de nível superior que até então existiam de forma isolada na cidade de Belo Horizonte. A instituição permaneceu na esfera estadual até 1949 e a partir dessa data foi federalizada. O nome Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi adotado somente em 1965. Atualmente, a universidade está consolidada como uma instituição de referência para todo o país (UFMG, 2000).

Nessa perspectiva, a UFMG vem se destacando no contexto nacional, pela construção de projetos e políticas públicas educacionais, com o intuito de promover a inclusão social, cultural e econômica do povo brasileiro. A instituição tem sido reconhecida por sua competência científica e educacional nos trabalhos que tem desenvolvido, bem como pela disseminação do conhecimento científico necessário à melhoria da qualificação dos professores da educação pública brasileira. Assim, a universidade tem participado, nas últimas décadas, de projetos e ações do governo que buscam o aumento do quantitativo de professores licenciados, com evidência à EaD (CORRADI et al., 2015).

As primeiras iniciativas de EaD na UFMG foram em 1975, com o projeto “Atividades Matemáticas que Educam”, promovido pelo Centro de Ensino de

Ciências e Matemática (Cecimig). Na década de 1990, foi ofertado, pela Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, o curso de Especialização em Informática na Educação, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). No ano de 1998 foi criada uma Assessoria de Educação a Distância (CORRADI et al., 2015).

Foi iniciado na UFMG, no ano de 2002, o “Projeto Veredas”, o qual se constituiu por meio da parceria da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e de 18 instituições de educação superior de Minas Gerais, entre as quais a UFMG.

No ano de 2003 foi criado o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED). O Centro constitui-se como unidade administrativa da UFMG vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). O CAED tem por finalidade a implantação, estruturação e articulação da EaD na UFMG. Nessa perspectiva, o Centro apoia a oferta de cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e atualização, o que é viabilizado por parcerias com instituições, com destaque à adesão ao Sistema UAB, em 2007 (CORRADI et al., 2015).

Quadro 1 - Atribuições do CAED/UFMG

1 - Apoiar e incentivar a elaboração de material didático adequado para a EaD.
2 - Divulgar a EaD para a comunidade acadêmica da UFMG.
3 - Elaborar e gerir os projetos de financiamento para a oferta dos cursos.
4 - Acompanhar a implantação dos polos regionais de EaD.
5 - Oferecer formação continuada a professores, tutores, gestores, coordenadores de curso e coordenadores de polo.
6 - Desenvolver pesquisa e ações de extensão universitária na UFMG sobre EaD.
7 - Incentivar e apoiar eventos que utilizem as ferramentas da EaD.

Fonte: CORRADI et al., 2015, p. 6.

No momento da escrita deste trabalho, a UFMG possuía 43 polos de apoio presencial localizados em diversos municípios de Minas Gerais e na capital de São Paulo (ainda em fase de implementação). Oferta 30 cursos na modalidade a distância, sendo cinco de graduação, seis de especialização, 12 de aperfeiçoamento e sete de atualização por meio de convênios com o Sistema UAB, Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Secretaria de Educação Básica (SEB) e outras instituições (CORRADI et al., 2015).

É importante destacar que umas das atribuições do CAED, dentre várias outras¹¹, é ofertar cursos voltados para a capacitação de professores, tutores, gestores, coordenadores de curso, coordenadores de polos e demais profissionais envolvidos com a EaD na UFMG.

Outro ponto a se destacar em relação ao CAED é que uma de suas metas prioritárias, prevista no planejamento de 2014, consiste em promover a integração entre o ensino presencial e o a distância na UFMG (CORRADI et al., 2015).

Ressalta-se que a universidade oferta disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação presencial desde o início da década de 2000, sendo que as iniciativas surgiram por meio do Departamento de Física da UFMG. De acordo com Corradi e outros (2014), o número de alunos que se matriculavam inicialmente nas disciplinas era reduzido, contudo ressalta que esse número cresceu de forma considerável no Departamento de Física. Os dados de 2014 demonstraram que essas disciplinas já faziam parte dos componentes curriculares de 26 cursos da referida universidade e que o número de matriculados, em algumas turmas, já havia alcançado mais de 250 alunos (CORRADI et al., 2014). É importante salientar que essa possibilidade se deu devido à publicação da Portaria nº 4.059/2004, pelo MEC, que permitiu aos cursos superiores presenciais incluírem em seus currículos disciplinas nas modalidades semipresenciais, conforme já discutido neste trabalho, no item de regulamentação da EaD, no Capítulo 2.

3.3 Contextualização dos cursos pesquisados

3.3.1 Curso de Bacharelado em Geografia Presencial da UFMG

De acordo com seu projeto pedagógico, o curso de Geografia e História iniciou-se em 1941 e era ministrado na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. A partir de 1957, ele foi desmembrado nos atuais cursos de Geografia e de História. Em 1968 foi criado o Instituto de Geociências, o qual passa a ser responsável pelo curso de Geografia. O curso era oferecido somente no nível de

¹¹ Por meio do site <www.ead.ufmg.br>, é possível compreender as atribuições e as ações propiciadas pelo Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG.

bacharelado e somente em 1991 passou a ser ofertado também o nível de licenciatura.

No momento da escrita deste trabalho a universidade oferecia no turno diurno os níveis de bacharelado e licenciatura. No noturno era ofertado somente o nível de licenciatura. O aluno poderia solicitar a continuidade de estudos e cursar os dois níveis, após concluir um deles (IGC/UFMG, 2015).

A universidade oferece um total de 120 vagas, de forma regular, para o curso de Geografia Presencial nos níveis de bacharelado e licenciatura, sendo que 40 vagas para o curso diurno, que contempla os níveis de bacharelado e licenciatura, com entrada no primeiro semestre, e 80 vagas com entrada no segundo semestre, para o curso noturno no nível de licenciatura (IGC/UFMG, 2015).

O curso de Bacharelado em Geografia ofertado no período diurno é estruturado em oito semestres. O tempo previsto para integralização do curso é de, no mínimo, três anos e meio e de, no máximo, seis anos e meio. O curso é organizado por meio de ofertas semestrais de disciplinas obrigatórias e optativas.

O curso possui como objetivo formar profissionais aptos a compreender os processos atinentes à produção e organização do espaço natural e socioeconômico. Para isso, oferece práticas acadêmicas que visam incentivar a elaboração de projetos de pesquisa e a produção de conhecimento na área da geografia. A partir disso, visa contribuir para a conservação ecológica, desenvolvimento econômico e progresso da qualidade de vida das populações (IGC/UFMG, 2015).

Os alunos do curso de Bacharelado em Geografia Presencial têm a possibilidade de optar por dois tipos de formação: formação livre e formação complementar aberta. Para a primeira, os estudantes devem cursar um total mínimo de 2.415 horas de atividades acadêmicas, sendo 1.875 horas de disciplinas obrigatórias, 420 horas de disciplinas optativas e 120 horas de disciplinas de formação livre. Para a segunda, devem cursar 2.415 horas de atividades acadêmicas, sendo 1.875 horas de disciplinas obrigatórias, 60 horas de disciplinas optativas, 120 horas de disciplinas de formação livre e 360 horas de disciplinas de formação complementar aberta. É importante ressaltar que os alunos devem optar pela modalidade bacharelado ao final do terceiro período (IGC/UFMG, 2015).

De acordo com o projeto pedagógico do curso, o corpo docente é composto por 43 docentes, sendo que à época da coleta de dados¹² todos eram servidores efetivos da universidade.

3.3.1.1 Avaliação da aprendizagem no curso de Geografia Presencial

O projeto pedagógico do curso aponta que as avaliações são realizadas de formas diversas, por meio de provas, trabalhos individuais e em grupo, trabalhos de campo, participações em eventos, participação em grupos de estudo, participação em atividades de pesquisa, ensino e extensão.

De acordo com o projeto pedagógico do curso, nenhuma atividade avaliativa pode ultrapassar 40 pontos, conforme regras da universidade, com exceção de uma disciplina que se refere ao desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, que, devido às suas singularidades, a avaliação é diferenciada, pois são distribuídos 40 pontos para a Apresentação Prévia do trabalho e 60 pontos para a Apresentação Final. Para ser aprovado, o aluno deverá obter a pontuação mínima de 60 pontos e 75% de frequência, relacionadas às aulas teóricas, práticas e demais trabalhos escolares previstos.

3.3.1.2 Trabalho de campo no curso de Geografia Presencial

Conforme o projeto pedagógico do curso, o trabalho de campo colabora para o conhecimento geográfico, por meio da apuração e associação de referências teóricas, conceitos e categorias de análise, o que contribui para a elaboração de distintas leituras críticas frente às diversidades das realidades e seus processos. É ressaltado ainda no projeto pedagógico do curso que essas atividades deverão constituir-se em atividades planejadas, as quais deverão ser executadas e avaliadas em determinado local, com vistas a responder e a esclarecer questões de cunho geográfico.

Nessa perspectiva, mais da metade das disciplinas ofertadas pelo departamento de geografia possui trabalho de campo. O propósito principal dessa

¹² Conforme já indicado, a coleta de dados foi iniciada no final do primeiro semestre de 2015 e finalizada no segundo semestre desse mesmo ano.

atividade é proporcionar aos alunos um olhar interdisciplinar, para que estes possam compreender e analisar os fenômenos de natureza geográfica.

De acordo com o projeto pedagógico do curso, não são feitas restrições quanto aos valores das atividades de campo no curso de Geografia da universidade. Contudo, foram definidas as disciplinas que terão obrigatoriamente essas atividades, as quais poderão ou não contar com esse trabalho e aquelas em que esse trabalho é dispensável.

3.3.2 Curso de Bacharelado em Geografia a Distância da UFMG

O curso de Bacharelado em Geografia a Distância foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFMG em 2007 e surgiu por meio da parceria entre o Instituto de Geociências, a UAB, a SEE-MG e as prefeituras dos municípios de Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto e Formiga.

O curso iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2008. A oferta inicial contou com a aprovação de 200 vagas, distribuídas para quatro polos de apoio presencial em Minas Gerais, localizados nas cidades de Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto e Formiga, sendo que cada polo foi contemplado com 50 vagas. A segunda oferta ocorreu no primeiro semestre de 2011, disponibilizando o mesmo número de vagas, para os mesmos polos. A terceira oferta foi em 2014, contudo, dessa vez, foram disponibilizadas 140 vagas, sendo 30 vagas para Campos Gerais, 31 para Campos Gerais, 49 para Corinto e 30 para o polo de Formiga.

O objetivo do curso a distância, em relação à formação do bacharel em geografia, constitui-se o mesmo da modalidade presencial, o qual já foi apresentado.

O curso de Bacharelado em Geografia a Distância apresenta os componentes curriculares de acordo com a legislação específica e regulamentada pela UFMG. Possui duração de oito semestres, não podendo ultrapassar 13 semestres. Deverão, portanto, serem cursadas pelo aluno 2.400 horas de atividades acadêmicas, em que 1.920 são obrigatórias, 420 horas de optativas e 60 horas de formação livre. É importante destacar que, por se tratar da modalidade a distância, são propostas pelo curso aos estudantes, no primeiro semestre, disciplinas de 60 horas/aula, relacionadas aos fundamentos de EaD, às TDIC e sobre métodos de estudos autônomos (IGC/UFMG, 2015).

3.3.2.1 Avaliação da aprendizagem no curso de Bacharelado em Geografia a Distância

São destacados no projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Geografia a Distância os seguintes itens relacionados aos processos avaliativos:

- Efetiva participação nas atividades presenciais nas quais a interlocução com os tutores e discentes deve dirigir-se às atividades programadas, de modo a dirimir dúvidas, promover críticas e sugestões de melhoria de processos de ensino e transmissão de conteúdos.
- Efetiva participação nas videoconferências e nos fóruns de discussão, quando devem ser comunicadas, registradas e elencadas questões, sugestões, dificuldades, aspectos meritórios, necessidades de conteúdos específicos, conclusões preliminares de discussões.
- Observação de métodos de estudo adotados pelo aluno; iniciativas discentes na leitura e sistematização de textos; dedicação e empenho na realização das atividades acadêmicas propostas sintonizadas com as orientações dos docentes; resultados de trabalhos coletivos nos quais os integrantes dos grupos expressem, inclusive “on-line”, o domínio de conteúdos pesquisados. (IGC/UFMG, 2011, p. 23).

Da mesma forma que o curso presencial, o curso a distância segue o Regimento Geral da Universidade, que estabelece que nenhuma avaliação parcial do aproveitamento pode atribuir valor superior a 40 pontos, com exceção da disciplina Trabalho de Conclusão do Curso, que, devido às suas peculiaridades, exigem um processo de avaliação diferenciado, a saber: de 0 a 100 pontos para a Apresentação Final.

Conforme já discutido, existe a exigência legal do MEC, que estabelece ser indispensável a avaliação presencial ao final de cada disciplina para os cursos a distância, contemplando a maior proporção dos pontos a serem distribuídos na atividade curricular.

Nesse sentido, da mesma forma que ocorre na educação presencial, o projeto pedagógico do curso a distância considera as indicações do regimento da universidade que defende uma diversidade na forma de avaliação, por meio de provas, trabalhos em equipe, seminários, garantindo, ainda, sua melhor distribuição ao longo do semestre, evitando concentração de atividades ao final. Em cada disciplina, o aluno será aprovado se obtiver 60% dos pontos distribuídos.

3.3.2.2 Trabalho de campo no curso de Bacharelado em Geografia a Distância

De acordo com o projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Geografia a Distância da UFMG (IGC/UFMG, 2011, p. 34): “o trabalho de campo [...] procura habilitar o aluno a entender a aplicação de técnicas e procedimentos múltiplos de análise de campo utilizados em disciplinas da Geografia, no Brasil e em regiões mineiras.”

O trabalho de campo desenvolvido no curso de Bacharelado em Geografia a Distância é realizado de forma interdisciplinar, concentrando-se em uma disciplina obrigatória com carga horária de 60 horas, a qual é realizada no sétimo período do curso. Dessa carga horária, 32 horas são reservadas às atividades práticas, sob a forma presencial, momento em que vários docentes convergem conteúdos estratégicos de suas disciplinas para a interpretação, combinação e priorização de ações, conforme temáticas selecionadas e domínios ambientais existentes na região.

A coordenação do curso relatou que, além das atividades desenvolvidas nessa disciplina, alguns professores organizam um pequeno trabalho de campo relacionado às suas matérias, quando possível e necessário, no próprio município do polo de apoio, no dia do encontro presencial¹³.

3.3.2.3 Os profissionais do curso de Bacharelado em Geografia a Distância

No que tange ao corpo docente que atua no curso de Bacharelado em Geografia a Distância, todos são oriundos do curso de Geografia Presencial, com exceção de dois professores, que são do Departamento de Geologia. Os professores e os demais profissionais que atuam na EaD, por meio da UAB, são remunerados por meio de “bolsas de estudo e pesquisa”, conforme já discutido no Capítulo 2.

No momento da escrita deste trabalho, 24 professores atuavam no curso de Bacharelado em Geografia a Distância da UFMG.

Além de professores, existem outros profissionais envolvidos no curso, como tutores a distância e presencial, na proporção de um tutor para cada 25 alunos, uma

¹³ De acordo com o projeto pedagógico do curso, cada disciplina possui um encontro presencial por polo.

equipe multidisciplinar que auxilia na produção de vídeos, produção de materiais didáticos, gestão de tecnologias, além de estagiários. Conforme já apontado no Capítulo 1 deste estudo, Mill (2010) denomina esse trabalho coletivo de “polidocência”, pois o saber passa a ser distribuído a vários profissionais, em vez de se concentrar apenas em um.

Assim, é importante destacar que na EaD geralmente há a figura do professor conteudista e do professor formador. Contudo, no curso de Bacharelado em Geografia a Distância da UFMG, de acordo com sua coordenação, os próprios professores que elaboram os conteúdos para o curso são também os professores formadores, ou seja, os que acompanham as disciplinas. De acordo com Mill, Oliveira e Ribeiro (2010), nas experiências mais recentes de EaD no Brasil, é comum o professor conteudista acumular também a função de professor formador. Isso facilita, em certa medida, o trabalho do professor, pois, devido a este ter desenvolvido o conteúdo, poderá contribuir, dependendo de sua prática, com a aprendizagem e interação mais eficaz do aluno com o material do curso. No entanto, produzir material para a EaD não constitui uma atividade simples para o professor, pois requer domínio do conteúdo de sua disciplina e esforço para trabalhar as suas práticas docentes, além de habilidades com as tecnologias.

O acompanhamento pedagógico dos alunos no curso de Bacharelado em Geografia a Distância, de acordo com o projeto pedagógico do curso, é feito pelos professores pesquisadores (que exercem, ao mesmo tempo, a função de professor conteudista e formador) e pelos tutores a distância e presencial.

Quadro 2 - Profissionais que realizam o acompanhamento pedagógico do curso de Bacharelado em Geografia a Distância da UFMG

Professor pesquisador¹⁴ (geralmente, acumula a função de professor conteudista e formador)	São professores da UFMG que respondem pelas atividades curriculares e pela qualidade do trabalho nas disciplinas, escrevendo os livros relativos a elas, devendo: adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia, utilizados para o desenvolvimento do curso, à linguagem da modalidade a distância; acompanhar o desenvolvimento do curso, participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso, zelando pelo cumprimento de seus objetivos; participar do processo de seleção e capacitação dos tutores a distância e presenciais; organizar o processo de avaliação da aprendizagem; acompanhar as atividades desenvolvidas pelos tutores; participar da organização e veiculação das videoconferências, chats e demais fóruns de debate.
Tutores a distância	São profissionais encarregados de executar as estratégias e metas dos planos de estudo dos alunos em consonância com os objetivos do curso e orientações dos professores. Para isso, deverão manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem; devem discutir com os discentes os conteúdos dos materiais didáticos, questionando-os e sugerindo superar dificuldades e complementação de lacunas; discutir com os tutores presenciais os objetivos do curso e das atividades curriculares, os conteúdos, as metodologias de estudo dos módulos e a regulação da sequência, ritmo e intensidade de aprendizagem; participar da avaliação curricular permanente do curso; estar à disposição dos discentes em dias e horários previamente estabelecidos, por meio da Internet, telefone ou fax; propor, em sintonia com o professor formador, critérios, rotinas e procedimentos relativos à avaliação do aprendizado, autoavaliação, avaliação presencial e avaliação de habilidades e competências; participar da preparação e veiculação das videoconferências, fóruns, chats.
Tutores presenciais	São profissionais responsáveis em desempenhar, nos polos de apoio presencial, apoio nas atividades do curso; estabelecer a mediação entre a comunicação de conteúdos entre o professor formador e os cursistas; aplicar e acompanhar as avaliações e as atividades presenciais; atender os alunos no polo; estabelecer e promover contato permanente com os alunos; orientar os alunos na realização das aulas práticas de laboratório; fomentar o uso da biblioteca, laboratórios; participar da organização e da aplicação das atividades de avaliação e da avaliação presencial em particular; contatar os tutores a distância ou professores formadores, quando necessário; manter contato com os tutores a distância, informando-os sobre o desenvolvimento dos alunos, as dificuldades encontradas, das atividades de aprendizagem e do sistema de comunicação.

Fonte: IGC/UFMG, 2011.

3.3.2.4 Aspectos da organização pedagógica do curso de Bacharelado em Geografia a Distância da UFMG

O projeto pedagógico do curso estabelece que a comunicação por meio das tecnologias digitais deve ser recorrente tanto nas práticas laboratoriais quanto no cotidiano dos alunos, mediante utilização de CD-ROMs, DVDs, *pen-drivers* e acesso

¹⁴ Termo utilizado pela CAPES para caracterizar os professores conteudistas e formadores que atuam na educação a distância por meio do Sistema UAB.

à Internet de banda larga. Contudo, os conteúdos digitais serão acompanhados dos materiais impressos. Grande parte das atividades didáticas do curso é estruturada por meio de chats, fóruns, pesquisas em sites, videoconferências e e-mail. O curso utiliza o AVA Moodle¹⁵, o qual proporciona espaços de interação entre os envolvidos no curso, como professores, alunos, tutores, coordenadores, entre outros, bem como troca de informações e diálogos, uma vez que oferece ambiente amigável e ferramentas para a apresentação de conteúdos, biblioteca virtual, realização de fóruns, chats, avaliação e autoavaliação, além de promover a integração de todas as mídias que foram citadas.

O projeto pedagógico prevê a elaboração do material didático com foco nos conteúdos, nas linguagens e mídias utilizadas, nos processos interativos, de modo a garantir aspectos estéticos e visuais como recurso didático. Além disso, é previsto que os materiais devem ser desenvolvidos com o intuito de proporcionar autonomia aos estudantes.

O curso de Bacharelado em Geografia conta com os seguintes momentos presenciais: os encontros previstos para cada disciplina, os trabalhos de campo, as práticas laboratoriais¹⁶, a tutoria de atendimento¹⁷ e as avaliações presenciais.¹⁸

É importante ressaltar que cada disciplina prevê um encontro presencial em cada polo, onde o professor da disciplina desenvolverá atividades de interesse ao desenvolvimento do conteúdo tratado.

O trabalho de conclusão de curso é desenvolvido e elaborado pelo aluno, em sua grande parte, a distância, com momentos presenciais. O professor orientador realiza o acompanhamento e a orientação do trabalho.

¹⁵ “Trata-se de um *software* livre, extensamente utilizado pelas instituições para a mediação dos processos de aprendizagem de cursos a distância, cursos semipresenciais e como apoio aos cursos presenciais. Foi criado em 2001” (BARBOSA; MENDES, 2009, p. 161).

¹⁶ As práticas laboratoriais são atividades realizadas nos laboratórios dos polos envolvendo a utilização de técnicas gráficas e cartográficas, geoestatísticas, geomorfológicas, climatológicas, aplicativos de geoprocessamento, com a orientação de guias impressos e acompanhamento dos tutores presenciais. Nesses momentos poderão ocorrer videoconferências, fóruns e reuniões de trabalho com os discentes, além das avaliações presenciais obrigatórias (IGC/UFMG, 2015, p. 21).

¹⁷ A tutoria de atendimento consiste em encontros semanais, previamente agendados no calendário letivo, nos quais os tutores presenciais assistem aos alunos durante a semana ou aos sábados, a fim de oferecer plantões pedagógicos presenciais nos centros de apoio dos polos, monitorando-os na realização de diversas atividades, inclusive práticas em laboratório (IGC/UFMG, 2015, p. 21).

¹⁸ As avaliações presenciais são momentos previamente definidos no calendário letivo para a deflagração de processos avaliativos ao término de cada disciplina, sob a coordenação do tutor a distância, acompanhada dos tutores presenciais (IGC/UFMG, 2015, p. 21).

3.4 Instrumentos de coleta de dados

A escolha da abordagem qualitativa foi definida devido às características do objeto de estudo proposto, assim como a escolha das técnicas de pesquisa, as quais se basearam na aplicação de questionários para levantamento do perfil dos participantes e de entrevistas semiestruturadas. Conforme mencionado, os instrumentos foram aplicados aos professores que atuam no curso de Bacharelado em Geografia nas modalidades presencial e a distância da UFMG.

O questionário foi utilizado para obter dados preliminares dos professores. Assim, a aplicação dos questionários na investigação proposta foi com o intuito de conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa. Segundo Martins-Júnior (2008, p. 208), o questionário “é um instrumento utilizado para se obter dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas”. Esse instrumento permite “determinar as características do grupo em função de algumas variáveis predeterminadas, individuais ou grupais”.

A entrevista semiestruturada foi escolhida pelo fato de ter sido considerada como o instrumento mais adequado para compreender as percepções dos participantes em relação ao objeto da pesquisa, sem se prender a algo preestabelecido. Segundo esclarecimento de Minayo (2010), esse tipo de entrevista é o mais adequado, pois permite ao entrevistado a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada. De acordo com Triviños:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo de pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Segundo Ludke e André (1996), a vantagem da entrevista, particularmente a semiestruturada, é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, além de estimular o fluxo natural de informações. Entretanto, Minayo (2010) adverte que é preciso ter cuidado para não analisar somente os temas previamente estabelecidos, sem ter o cuidado de explorar as estruturas de relevância dos entrevistados.

O processo de coleta de dados iniciou-se com o pedido de autorização para o chefe de Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da UFMG para que a pesquisa fosse realizada com os professores. Após a autorização desse departamento e da elaboração dos instrumentos de coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), o qual foi aprovado por meio do Parecer nº 1.180.525.

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma: entrou-se em contato com a coordenação do curso de Geografia na modalidade a distância, para que essa informasse a lista de professores que atuavam nas modalidades presencial e a distância desse curso, bem como os contatos de e-mail desses professores. A coordenação do curso enviou por e-mail uma lista contendo o nome dos 24 professores que atuavam nos cursos de Geografia presencial e a distância, sendo que dois deles encontravam-se de licença.

Foi entregue o questionário junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos 22 professores que se encontravam em exercício no período de coleta de dados. Desses 22 professores, 15 retornaram os questionários preenchidos, sendo que dois recusaram-se a participar da próxima fase de coleta de dados, que seria a entrevista, instrumento essencial para a realização da pesquisa. Desse modo, dos 22 professores em exercício, 13 aceitaram participar da entrevista semiestruturada. Após o aceite de participação na entrevista, entrou-se em contato com os professores por e-mail para combinar o melhor local e horário para a realização dessas.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo será iniciado com a apresentação do perfil dos participantes deste estudo. Em seguida serão apresentados os dados coletados na pesquisa de campo realizada com professores que atuam no curso de Bacharelado em Geografia nas modalidades presencial e a distância da UFMG. Para tanto, será feita uma análise dos dados à luz dos referenciais teóricos, em sintonia com os objetivos propostos na pesquisa.

A análise dos dados será feita em torno de quatro eixos que orientará a apresentação e a discussão dos dados coletados. São eles:

- **Eixo 1** – Discussão dos percursos formativos dos professores que atuam na educação superior nas modalidades presencial e a distância. Este eixo vai apresentar e discutir os percursos formativos dos professores que atuam no curso de Bacharelado em Geografia nas modalidades presencial e a distância da instituição pesquisada;
- **Eixo 2** – Práticas pedagógicas docentes: características da educação presencial e a distância. Este eixo objetiva apresentar as características das práticas pedagógicas na educação presencial e a distância dos professores entrevistados;
- **Eixo 3** – Saberes construídos pelos professores por meio do percurso pedagógico na Educação a Distância. Serão identificados os saberes construídos pelos professores por meio do percurso pedagógico na EaD;
- **Eixo 4** – A prática pedagógica do professor da educação superior presencial a partir de experiências com a modalidade a distância. Este eixo vai apresentar o que acontece na prática pedagógica presencial do professor da educação superior, a partir de experiências com a modalidade a distância.

4.1 Apresentação do perfil dos participantes da pesquisa

Com a finalidade de apresentar o perfil dos 13 professores entrevistados, serão descritos a seguir alguns aspectos sobre cada um deles. Para garantir o anonimato, os nomes e o gênero dos participantes serão preservados. Assim, as

identificações serão feitas pelas abreviações de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13.

Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa

Professor	Área de formação	Faixa etária	Maior titulação	Experiência na educação superior		Tempo de docência no curso de Geografia	
				Presencial	A distância	Presencial da UFMG	A distância da UFMG
P1	Geografia (Licenciatura e Bacharelado)	46 a 55 anos	Doutorado	20 anos	2 anos	20 anos	2 anos
P2	Geografia (Bacharelado)	46 a 55 anos	Doutorado	21 anos	7 anos	20 anos	7 anos
P3	Agronomia (Bacharelado)	46 a 55 anos	Doutorado	18 anos e meio	3 anos	18 anos e meio	3 anos
P4	Geografia (Licenciatura)	25 a 35 anos	Doutorado	8 anos	3 anos e meio	4 anos	3 anos e 5 meses
P5	Geografia (Bacharelado)	25 a 35 anos	Doutorado	2 anos e meio	2 anos e 4 meses	2 anos e meio	2 anos e 4 meses
P6	Geologia (Bacharelado)	46 a 55 anos	Doutorado	19 anos e meio	6 anos	3 anos	6 anos
P7	Ciências Biológicas (Licenciatura)	46 a 55 anos	Doutorado	10 anos	10 anos	6 anos	6 anos
P8	Geografia (Bacharelado e Licenciatura)	46 a 55 anos	Doutorado	20 anos	3 anos	20 anos	3 anos
P9	Geografia (Bacharelado e Licenciatura)	46 a 55 anos	Doutorado	24 anos	8 anos	24 anos	8 anos
P10	Geografia (Bacharelado)	46 a 55 anos	Doutorado	25 anos	6 anos	25 anos	6 anos
P11	Geografia (Bacharelado e Licenciatura)	46 a 55 anos	Doutorado	20 anos	7 anos e meio	17 anos	7 anos e meio
P12	Geografia (Licenciatura)	46 a 55 anos	Doutorado	15 anos	2 anos	3 anos	2 anos
P13	Geografia (Bacharelado e Licenciatura)	36 a 45 anos	Doutorado	14 anos e meio	4 anos e meio	4 anos e meio	4 anos e meio

Fonte: Dados da pesquisa.

Os perfis da maioria dos professores em relação à formação inicial se aproximam. Em relação ao grau dessa formação, P1, P8, P9, P11 e P13 possuem bacharelado e licenciatura. Já P4, P7 e P12 são formados em licenciatura, e P2, P3, P5, P6 e P10 possuem o título de bacharel. Quanto à titulação em nível de pós-graduação, todos os professores possuem doutorado. A faixa etária da maioria dos entrevistados gira em torno de 46 a 55 anos.

A experiência profissional dos professores é diversificada. Dos 13 entrevistados, seis alegaram que já trabalharam na educação básica, sendo que P8 e P11 atuaram por mais de 10 anos nesse nível educacional. Já P2, P4, P9 e P13 trabalharam por um período de até quatro anos nesse nível de ensino, antes de ingressar na docência superior. Em relação à atuação na educação superior presencial, nove dos 13 professores informaram que possuem experiência acima de 15 anos; três dos entrevistados, mais de oito anos e um deles dois anos e meio. O tempo de atuação dos professores na educação superior a distância superior varia de dois a oito anos.

À época da entrevista, todos os professores atuavam na educação presencial e a distância do curso de Bacharelado em Geografia, com exceção de um professor¹⁹ (P6), que, embora já tenha atuado em ambas as modalidades, há algum tempo passou a lecionar somente na modalidade a distância do curso. Contudo, o professor atua em outros cursos de graduação presencial da universidade.

Todos os entrevistados já lecionaram a mesma disciplina na EaD por mais de duas vezes, sendo que, desses professores, 11 afirmaram que ministram a mesma disciplina nas modalidades presencial e a distância.

Nesse sentido, cada professor possui uma trajetória profissional diferente, o que torna fundamental a análise das formações, dos saberes e das percepções desses profissionais acerca das suas práticas pedagógicas na educação presencial e a distância.

4.2 Eixo 1 – Discussão dos percursos formativos dos professores que atuam na educação superior nas modalidades presencial e a distância

Este eixo vai apresentar e discutir os percursos formativos dos professores que atuam no curso de Bacharelado em Geografia nas modalidades presencial e a distância da instituição pesquisada.

O objetivo principal deste eixo é perceber se os professores receberam algum tipo de preparação pedagógica para atuarem no ensino superior e se estes consideram essa capacitação relevante. É importante ressaltar que todos os entrevistados possuem formação em nível de pós-graduação, a qual é exigida pela

¹⁹ O referido professor integra o quadro efetivo da universidade. Leciona no curso de Bacharelado em Geografia a Distância da universidade e em outros cursos de graduação presencial.

legislação para o exercício do magistério na educação superior. Inclusive, é importante destacar que todos possuem doutorado, conforme apresentado no perfil dos professores.

Por meio da análise desse perfil, foi constatado ainda que, dos 13 professores entrevistados, sete cursaram disciplinas de didática e metodologia de ensino durante a graduação, por terem feito licenciatura, contudo essa formação não contempla a preparação para atuarem no ensino superior, pois esta é voltada para a educação básica. Dessa maneira, o foco deste estudo centrou-se na análise da formação pedagógica recebida pelos professores para atuarem na educação superior.

Nessa perspectiva, 11 dos 13 professores entrevistados relataram não ter recebido nenhum tipo de formação pedagógica para exercer a docência para atuarem na educação superior presencial, o que é exemplificado por meio dos depoimentos de dois professores:

Nada. Eu fiz o bacharelado e não tenho formação em licenciatura e eu não fiz nenhum curso preparatório para o ensino a distância não. [...] não tem nada haver diretamente com a área de ensino em nenhuma das duas pós que eu fiz. (P1).

Não tive nenhuma prática de docência em minha formação, nem didática, nem metodologia. Foi tudo na prática, e eu te digo, assim, foi na marra, porque eu era muito novo, né. [...] a minha formação era para ser bacharel, pesquisador. Eu achava na verdade que eu nem queria dar aula, que eu não gostava, que não tinha perfil. E, então, eu acabei descobrindo com a prática o caminho mais ou menos que eu poderia seguir, porque a gente vai aprendendo muito com a experiência. Batia a cabeça um pouco aqui, ali. [...] Não foi muito simples. Mas, depois, a coisa ficou muito automática. Descobri que eu gostava muito de dar aula. (P2).

Assim, é possível compreender, por meio dos depoimentos desses professores, que eles tiveram que aprender a dar aula pela prática ou, como disse P2, “na marra”. Isso pode ser explicado devido ao critério principal utilizado para que os professores ingressem nas universidades, ou seja, por meio dos títulos de mestrado e doutorado, não sendo exigido nenhum tipo de formação pedagógica para atuarem nesse nível educacional. Morosini e Morosini (2006) apontam que os professores ingressam na docência superior, mas para atuarem contam apenas com vertentes naturais, como as práticas educativas e com a experiência de aluno da educação superior.

Outra questão pertinente apontada por P2 é que ele acreditava que não tinha perfil para ser professor, antes de ingressar na docência. Sobre isso Pimenta e Anastasiou (2008) apontam que, na maioria das vezes, esses profissionais não se reconhecem como professores, tendo em conta que percebem o docente e a universidade com um olhar de aluno. Contudo, as autoras apontam que há um desafio a ser enfrentado, que é mudar o olhar de ex-alunos da universidade para enxergar-se como profissional da instituição.

Nessa perspectiva, P4 também afirmou que o aprendizado para atuar na docência superior ocorreu por meio da prática, contudo destaca outras questões pertinentes, conforme pode ser observado abaixo:

Na verdade o aprendizado foi muito pela prática. Porque o curso de licenciatura é voltado para o ensino básico. O mestrado e doutorado foram relacionados a áreas técnicas, então, não tinha praticamente nada de formação docente, apenas o estágio docente. É um dos grandes problemas hoje das práticas docentes do professor universitário. As pós-graduações não investem na formação do professor universitário, investem no pesquisador, mas a maioria deles se tornam professores, porque pesquisa no Brasil é feita por docentes. Somos docentes, contratados como docentes, que realizamos pesquisa. Só que não temos formação docente para atuar na graduação superior. Nem formação para extensão, não temos prática. Por exemplo, nós temos o curso de licenciatura na geografia e a nossa pós-graduação não fala de formação docente. Atualmente, tem uma professora da área de ensino de geografia, que está criando uma disciplina pioneira para discutir isso.

É interessante perceber a angústia de P4, por não ter realizado formação pedagógica para atuar na educação superior. Além disso, reconhece que, embora tenha feito licenciatura, essa formação não é voltada para a educação superior. Essa questão apontada pelo professor encontra respaldo em Isaia (2006, p. 68), ao advertir que “os cursos de licenciatura se direcionam à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior”.

O entrevistado destacou ainda outra questão, que é a do desprestígio do ensino em relação à pesquisa no ambiente universitário. Em relação a isso, Pachane (2006) destaca que as formações em nível de pós-graduação, exigência para a docência universitária, tem dado prioridade à realização de pesquisas, como a elaboração de dissertações e teses. Assim, ocorre a dissociação entre ensino e pesquisa, devido ao equívoco construído que, para exercer a função docente, basta ter pleno domínio do conteúdo e ser pesquisador.

Nesse sentido, os professores cumprem o que determina a lei, ou seja, realizam cursos de pós-graduação, para ingressarem na docência superior. Assim, estes passam somente por formações técnicas e voltadas para a pesquisa, isto é, não realizam nenhum tipo de preparação pedagógica para atuarem na educação superior.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo o qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 37).

Assim, somente dois dos 13 professores afirmaram ter realizado algum tipo de preparação pedagógica para atuarem na educação superior, sendo que P3 afirmou ter feito apenas uma disciplina de metodologia do ensino superior durante o mestrado. Pimenta e Anastasiou (2008, p. 250) consideram que essas formações, “apesar de restritas, conferem alguma possibilidade de crescimento pedagógico aos docentes do ensino superior”.

Outro professor afirmou ter realizado algum tipo de preparação ao ingressar na instituição, pois realizou um curso ofertado pela universidade, o qual atualmente é obrigatório para se obter o estágio probatório aprovado.

Para atuar na educação superior, quando eu entrei na universidade, tive uma formação, que agora é obrigatória para quem está em estágio probatório. [...] a gente poderia escolher diversos módulos, diversos cursos, e aí na época eu escolhi os de didática do ensino superior, alguns de relações a técnicas de ensino mesmo, porque a minha trajetória acadêmica foi um pouco diferente, porque eu formei e não fui dar aula, eu fui atuar no mercado como bacharel; então, eu só comecei a dar aula depois que eu entrei aqui mesmo. Os cursos realizados pela universidade auxiliaram a minha formação para atuar na educação superior. Esses cursos entram como formação complementar, são módulos, como se fossem disciplinas de 60 horas, ofertadas no regime semipresencial, e foi, pelo menos, para mim, que nunca tido contato com a área, muito esclarecedor, muito interessante. Esses cursos são certificados. Trata-se de uma formação complementar. Ter cursado isso, atualmente, é um pré-requisito para receber o estágio probatório aprovado. (P5).

É interessante perceber que P5, antes de ingressar na universidade, não havia realizado nenhum tipo de formação para atuar na docência, nem mesmo em

sua formação superior inicial. Assim, este considerou a capacitação oferecida pela universidade fundamental para a sua prática docente.

Três dos 13 professores alegaram ter realizado alguma formação para atuarem na educação superior a distância. Nesse sentido, P9 e P11 realizaram um curso que foi ofertado em âmbito nacional para atuarem na EaD e consideraram o curso bastante relevante, principalmente por ter sido ofertado antes do início da primeira oferta do curso de Bacharelado em Geografia a Distância na universidade. “Foi um curso muito bom, muito interessante, foi realizado em um semestre, em 2007.” (P9).

Outro entrevistado afirmou ter participado de uma formação voltada para a EaD superior, por meio do Centro de Apoio à Educação a Distância da universidade. Contudo, quando realizou esse curso, já atuava na modalidade há cinco anos.

O primeiro curso que eu fiz para atuar na educação superior foi voltado para a EaD. Foi o curso ofertado pelo centro que apoia a Educação a Distância na universidade. Esse curso teve início no ano de 2013. Foi uma formação voltada para produção de materiais didáticos para a EaD. Para mim, isso foi um aprendizado e tanto. Digo isso tanto para criar um livro, no formato do curso a distância, quanto para chamar a atenção dos alunos. A partir disso percebi o tanto que o meu livro anterior estava deixando a desejar em termos de despertar o interesse do aluno em ler o material. Era muito seco em si. Esse curso para mim foi um grande aprendizado. Até de certa forma me deixou irritada, porque eu achava que já havia terminado, e ainda restava muito trabalho. Exigiram muito de mim na produção desse material. Mas o efeito final foi muito bom. Hoje passou e sou muito grata ao esforço de todos da equipe. A maior experiência que tive para aprender técnicas de didática, e que serviu para mim, para ambas as modalidades, presencial e a distância foi por meio desse curso. (P6).

É possível perceber pelo relato do professor que a formação realizada foi relevante para ambas as modalidades. Considerou como a maior experiência que já teve em relação à didática.

Conforme observado, somente dois dos 13 professores afirmaram ter realizado algum tipo de formação pedagógica para atuarem no ensino superior presencial. Já em relação à formação para atuar na EaD, apenas três dos 13 entrevistados afirmaram ter realizado algum tipo de preparação. De acordo com os relatos desses professores, as poucas preparações que tiveram para atuarem em ambas as modalidades foram bastante limitadas.

Contudo, dos 13 professores entrevistados, 12 consideraram a formação pedagógica fundamental para atuarem na educação superior, o que pode ser exemplificado por meio dos relatos de dois professores:

Acho importante, pois tornamo-nos professores da educação superior. Eu acabei correndo atrás. O que é ser um professor da educação superior? Quais são as demandas? O que se espera desse professor? É quase um autodidatismo mesmo, na busca de bibliografia de alguns livros sobre metodologia do ensino superior, para melhorar um pouco a prática. Que foi algo que eu me preocupei muito, quando ingressei na universidade. [...] Em relação à EaD, principalmente, pois muitas vezes o trabalho é baseado no que trazemos da experiência da educação presencial. (P8).

Considero a formação pedagógica fundamental, pois muitas dificuldades que tive na prática precisei superar por meio de investimentos próprios e por meio de outros colegas meus que foram me auxiliando. E por meio da literatura dessa expertise. Mas uma formação, entendo eu, que seja essencial. Mas, por outro lado, considero que não garanta muita coisa, ou seja, garante para aquele que deseja. Atualmente, há um convite para os professores participarem de uma capacitação quando ingressam na universidade, no entanto, isso não existia. Mas o que percebo é que muitos reclamam desse convite para participarem de capacitação na área pedagógica. Reclamam alegando que não precisam participar desse tipo de coisa. Percebo um diferencial enorme entre os meus colegas professores que entendem sobre o que é exercício docente e qual a função que o professor tem. (P10).

O depoimento de P8 demonstra que ela precisou se inteirar da literatura sobre metodologia do ensino superior – fato bastante comum entre os professores que ingressam nesse nível de ensino. Nessa perspectiva, Isaia (2006) afirma que grande parte dos professores ingressa no magistério superior com graus elevados da progressão da carreira, contudo permanecem sem nenhum tipo de preparação prévia para atuarem na docência, o que acarreta a necessidade de construí-la durante o percurso profissional.

Em relação a P10, é possível perceber que ele considera essencial a formação pedagógica para atuar na docência superior. Contudo, ressalta que o professor deve reconhecer essa necessidade de realizar a capacitação, pois, caso contrário, não gera um efeito satisfatório. Masetto (2013, p. 21) esclarece que muitas vezes esses profissionais não reconhecem essa necessidade, “[...] porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino”. Nesse sentido, Zabalza (2004) afirma que, para a formação ser significativa para os professores e para a instituição, é fundamental que seja encontrada uma fórmula intermediária

pelos departamentos, por meio da articulação do desejo profissional e das necessidades institucionais.

No entanto, alguns professores demonstraram maior preocupação com a formação para atuarem na EaD, conforme exemplificado nas falas de dois professores:

Acho que seria essencial a formação de práticas para atuar diretamente na EaD. Para mim faria muita diferença. Gosto muito de dar aula. Mas, para a EaD, eu precisaria de um aprimoramento maior, que eu não tenho. Apesar dos alunos em si não reclamarem, acharem que a disciplina é interessante. E, embora, aqueles alunos que levam a disciplina até o final, são aprovados, conseguem obter o conhecimento básico que exigimos. Mas eu sinto às vezes que precisava de algo mais interessante, mas não sei qual caminho seguir. (P3).

Acho que deveria ter essa formação para atuar na EaD desde a formação superior inicial. Cursos para professores destinados aos docentes para atuar na EaD. Mas não no sentido de acessar o Moodle, pois isso é uma ferramenta que aprendemos. Acho que no sentido da discussão sobre as metodologias. (P11).

Essa preocupação maior com a formação para atuar na EaD pode ser justificada, conforme discutido no Capítulo 2, a partir da fundamentação de Moore e Kearsley (2011) e Brito (2014), que ressaltam que muitos desses professores nunca tiveram experiências, nem mesmo como alunos dessa modalidade. Assim, para atuarem na educação presencial superior, no mínimo esses professores foram alunos dessa modalidade, o que pode contribuir em alguns aspectos para essa atuação. Assim, Moore e Kearsley (2011) afirmam que os saberes necessários à docência na EaD, geralmente, são construídos por meio da atuação, às vezes com o auxílio dos que já atuam há algum tempo.

Apenas um professor demonstrou não considerar fundamental a formação pedagógica para atuar no ensino superior:

Não acredito muito nisso, não. Acredito que é mais importante que formação, sejam as práticas e as trocas entre os professores. Eu acho que pode ter a formação. Não pode ser obrigatório. A universidade oferece, no entanto, eu, por exemplo, ainda não tive tempo, desde que entrei aqui. Porque a formação ocorre no nosso período de trabalho. Estamos sempre muito atarefadas. Priorizamos as atividades docentes e da pesquisa e não resta tempo para essa formação. Mas friso que não deve ser obrigatória. Há pessoas que sentem falta disso, pois atualmente temos muitos jovens doutores que nunca entraram em sala de aula e ficam sem saber o que fazer. Neste caso considero válido. Se pudéssemos abrir mão das nossas atividades do dia a dia para participar de cursos de formação, considero que

seria interessante. Mas, fora isso, já somos muito demandados na universidade de uma forma geral. (P7).

Assim, o professor relata que, embora a universidade ofereça cursos de formação para a educação superior presencial e a distância, ainda não conseguiu priorizá-los. Considera mais importante as práticas e as trocas entre professores. Assim, P7 acredita que, se houvessem mais interações entre a equipe de professores, seriam mais eficazes do que necessariamente formações para atuarem na docência superior. Mas afirma que, se pudesse deixar de realizar algumas tarefas do dia a dia, realizaria as formações que a universidade oferece.

Nesse sentido, Isaia (2006) afirma que atualmente os professores têm desenvolvido um sentimento denominado “angústia pedagógica”, que agrega solidão, desamparo e despreparo, pois, muitas vezes, percebem que precisam transformar suas práticas, mas não sabem bem qual o caminho percorrer. Além disso, a autora afirma que, além desses sentimentos, os professores sofrem diversas pressões em seus ambientes de trabalho, principalmente por meio de cobranças institucionais, sobre exigências de titulação, produção acadêmica e competência pedagógica, o que pode gerar uma sobrecarga de trabalho.

Diante dos relatos dos professores, sobre os percursos formativos trilhados e da análise apresentada, foi possível constatar que os docentes entrevistados aprenderam a dar aula mais pela prática do que necessariamente por algum tipo de preparação pedagógica recebida para atuarem no ensino superior, tanto na educação presencial quanto na EaD.

Contudo, Silva e Bertoni (2010) ressaltam que uma das competências para a docência, em nível superior, na sociedade contemporânea, é o professor apresentar domínio da área pedagógica. Além disso, são necessárias habilidades para trabalhar com as tecnologias digitais, considerando-se as transformações que estas têm propiciado na sociedade contemporânea, especialmente com a expansão da EaD, em que as TDIC são fundamentais para garantir uma interação mais satisfatória entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, conforme discutido no Capítulo 2. Isaia (2006) salienta que há iniciativas nesse sentido de formação, contudo inexistem uma política consistente e ordenada que considere as especificidades dos professores e do contexto institucional, para que as capacitações se concretizem de maneira satisfatória.

Percebe-se, portanto, que praticamente todos os professores, isto é, 12 de dos 13 entrevistados, consideraram importante a formação pedagógica para o exercício do magistério na educação superior presencial e a distância. Nesse sentido, é fundamental que esses professores participem de programas de formação continuada, preferencialmente ofertadas por meio da instituição superior que atuam. Contudo, é importante que essas formações articulem teoria e prática, pois, conforme Tardif (2012), se o saber teórico não for articulado à prática, este não poderá ser considerado completo e pleno de significados. Nesse sentido, afirma que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (TARDIF, 2012, p. 234).

Além disso, é importante despertar no professor o pensamento crítico e reflexivo sobre as suas práticas docentes. Assim, Gatti (2009, p. 227) possui a expectativa de que

novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais.

Desse modo, a autora orienta que as formações continuadas devem ocorrer, mas precisam desenvolver uma postura crítica e reflexiva no docente, para que ele tenha condições de construir conhecimentos e de lidar com os diversos desafios da docência.

Assim, conforme constatado por meio dos depoimentos dos professores entrevistados e de acordo com o que foi discutido no Capítulo 2, a formação continuada é fundamental para a atuação docente, principalmente no contexto da sociedade contemporânea, devido ao advento das tecnologias digitais e das mudanças relacionadas ao perfil dos universitários. Contudo, essa formação deve articular a dimensão tecnológica e pedagógica, porque somente as tecnologias não alteram a relação pedagógica.

Assim, constata-se que essa formação é fundamental, em ambas as modalidades, tendo em vista a necessidade de organização didático-pedagógica, por parte dos professores, seja na educação presencial, seja na EaD.

4.3 Eixo 2 – Práticas pedagógicas docentes: características da educação presencial e a distância

Este eixo objetiva apresentar as características das práticas pedagógicas na educação presencial e a distância dos professores entrevistados. Essa discussão é relevante, tendo em conta a atuação dos docentes em ambas as modalidades. Por meio dessas reflexões, será possível verificar algumas proximidades e distanciamento das práticas docentes nas duas modalidades.

4.3.1 O trabalho do professor na educação presencial e a distância

Foi proposto aos entrevistados que relatassem as principais diferenças entre o trabalho na educação presencial e o na EaD.

Seis dos 13 professores apontaram que as principais diferenças entre as duas modalidades são relacionadas à preparação das aulas, abordagem dos conteúdos e antecipação das práticas na EaD, o que pode ser observado pelo relato de P10:

Uma vez por semana eu entro em uma sala de aula da educação presencial. Mas, na Educação a Distância, não é assim. Para que eu consiga cumprir aquilo que diz na atividade acadêmica, eu tenho que me antecipar muito mais, e pensar nas convergências e dificuldades possíveis para que aquilo tenha um resultado positivo no final, porque senão pode ser um desastre. Pode significar, por exemplo, em uma reprovação quase que em massa dos alunos. E isso não significa, de forma alguma, que os alunos da EaD possuem um potencial aquém dos alunos da educação presencial. Não é nada disso, isso significa que eu, como professor, possa ter feitos as escolhas equivocadas. Assim, digo que não é possível a transposição das práticas da educação presencial para a EaD. Embora muitos professores entendam dessa forma. E lhe digo logo que isso não dá certo. Porque se o professor não se organiza previamente, não pensa em outro ambiente de aprendizagem. [...] se o professor exporta essa lógica para a EaD, será uma lástima. O aluno irá dialogar com quem? (P10).

A partir do depoimento de P10, foi possível perceber que ele enfatiza a necessidade de antecipação das práticas na EaD e que a abordagem dos conteúdos nessa modalidade deve ser diferente de como é feita na educação presencial. Nessa

perspectiva, Belisário (2003) defende que um dos grandes problemas relacionados aos cursos de EaD é devido à falta de produção de materiais didáticos adequados para essa modalidade, pois, muitas vezes, esses se resumem em tutoriais, apostilas, simples sugestões de leituras ou somente realização de exercícios preparatórios para provas.

Odaléa e Mercado (2014) consideram que, ao planejar material para a EaD, deve haver uma concepção pedagógica bastante definida e clara, sendo necessária a formação de um grupo multidisciplinar, que trabalhe de forma criativa e investigativa, utilizando-se de uma linguagem clara, simples e direta, de maneira a proporcionar um material que dialogue com o aluno. Nessa perspectiva, Flemming (2004, p. 23) defende que:

O material didático para EaD configura-se como um conjunto de mídias (impresso, audiovisual e informáticos), no qual os conteúdos apresentam-se de forma dialógica e contextualizada, favorecendo uma aprendizagem significativa. O projeto político-pedagógico dos cursos, dentre outros aspectos, deve orientar as escolhas quanto aos recursos didáticos necessários para o alcance dos objetivos educacionais propostos. Quanto mais diversificado o material, mais nos aproximamos das diferentes realidades dos educandos e possibilitamos diferentes formas de interagir com o conteúdo.

Assim, ao desenvolver o material para a EaD, é preciso pensar na construção da autonomia dos estudantes. Para isso, a comunicação desenvolvida pela escrita deverá apresentar-se como uma das características principais da EaD, pois a relação entre o professor e o aluno não ocorrerá na maior parte do tempo de forma presencial, mas sim por meio da mediação de textos dialógicos, que devem indicar ao aluno, pela leitura, ao percorrer o ambiente virtual, que assistia a um vídeo, que realize as atividades e, se for necessário, que faça leituras complementares. Contudo, para Litwin (2001), é fundamental que os professores não confundam autonomia com autodidatismo, pois, de acordo com a autora,

embora a modalidade a distância permita uma organização autônoma dos estudantes, não se deve esquecer que nela selecionam-se os conteúdos, orienta-se o prosseguimento dos estudos e propõem-se atividades para que os estudantes resolvam os mais complexos ou os mais interessantes problemas. (LITWIN, 2001, p. 14).

Três professores afirmaram que as principais diferenças do trabalho entre as duas modalidades estão relacionadas à diminuição da autonomia docente e ao

trabalho em equipe na EaD. Nessa modalidade, conforme discutido no Capítulo 2, há vários profissionais envolvidos nas diversas ações pedagógicas, diferente do que ocorre na educação presencial, em que, geralmente, o professor é o único responsável pelo desenvolvimento dos conteúdos e acompanhamento das turmas, o que é exemplificado no depoimento de um professor:

A diferença que eu sinto da presencial para a EaD, é que na EaD tem uma interferência maior da coordenação, com relação a prazos, aos tipos de atividades, se podemos aceitar a atividade atrasada ou não. No presencial temos mais autonomia. Não sofremos qualquer tipo de ingerência na educação presencial. Na Educação a Distância já tem. Na educação presencial o trabalho é mais solitário. Na EaD, por exemplo, há muitas trocas entre os tutores, às vezes o tutor traz os problemas e diz que uma atividade deu muita dúvida, e daí podemos repensar sobre o que fazer para melhorar esta disciplina para a próxima oferta da disciplina, para que ela fique mais esclarecedora. (P5).

Nesse sentido, o professor, ao ingressar na EaD, se depara numa nova situação à qual terá que se adequar para desenvolver o seu trabalho em consonância com outros membros de uma equipe, como coordenadores e tutores, conforme relatado por P5. Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2009) afirmam que o professor foi constituído desde os séculos XVI e XVII como sendo o centro das atividades na sala de aula e como o principal ou único responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento da classe.

Assim, o professor, desde o início da carreira docente, habitua-se a trabalhar de forma individual, o que traz mais autonomia na educação presencial, segundo afirma P5. Mas, por outro lado, esse mesmo professor esclarece que na EaD, embora tenha menos autonomia, são proporcionadas trocas relevantes entre ele e o tutor, o que contribui para melhorias na disciplina. Nesse sentido, percebe-se que esses professores estão aprendendo a trabalhar de forma diferente por meio da EaD, e estão considerando essas práticas importantes. Como discutido nos Capítulos 1 e 3, o trabalho na EaD passa a ser distribuído a vários profissionais em vez de se concentrar apenas em um.

Quatro professores alegaram que a principal diferença entre as modalidades é quanto à questão do contato menor com o aluno da EaD. Por meio dessa constatação, é possível afirmar que diversos professores ainda estão presos às

práticas da sala de aula presencial. Contudo, Carlini e Tarcia (2010, p. 41) afirmam que:

Diante das concepções contemporâneas de educação e sobretudo da visão da educação a distância, fica evidenciada a necessidade de superarmos esse modelo e buscarmos o foco na aprendizagem e nas condições necessárias para os alunos aprenderem.

Nesse sentido, a EaD não deveria significar, no contexto atual, distância entre alunos e professores, pelo fato da presença dos diversos dispositivos tecnológicos e as inovações pedagógicas existentes na atualidade. Nessa lógica, Neder (2004, p. 136) afirma que, “embora a distância física entre professor e aluno seja um dos elementos constitutivos da EaD, isto não implica falta de relação dialógica entre ambos”.

Assim, Oliveira (2003) enfatiza que os potenciais pedagógicos das TDIC, na mediação pedagógica da EaD, têm como princípio a constituição do conhecimento a distância, considerando a aquisição de informações e construção de conhecimentos / saberes como um processo e não como um estado.

Nessa perspectiva, o professor deverá assumir, no contexto da sociedade contemporânea, o papel de orientador e mediador no processo de construção do conhecimento, das investigações e produções dos alunos. Contudo, Oliveira (2003) afirma que a ruptura do paradigma tradicional não está correlacionada somente ao uso das tecnologias digitais, mas à forma que os professores e alunos irão apropriar-se desses recursos para desenvolverem práticas pedagógicas que superem a mera reprodução e levem à produção de conhecimento.

É importante ressaltar que, na sociedade contemporânea, essa não é uma tendência somente da EaD, mas também da educação presencial, tendo em conta que a informação se encontra em diversos dispositivos e lugares, cabendo, portanto, ao professor as funções principais de mediar, organizar e sistematizar o conhecimento.

Vivemos numa sociedade em rede, numa ampla teia de relações sociais na qual cresce, cada vez mais, a exigência de diálogo, interatividade, intervenção, participação, colaboração. [...] a interatividade é uma densa malha em qualquer processo formativo, e na EaD a condição de separação física entre professor e aluno potencializa a mediação técnico-pedagógica daquele processo. É oportuno ressaltar que as TICs não mudam necessariamente a relação pedagógica. Elas tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, autoritária, como para dar suporte a

uma visão emancipadora, aberta, interativa, participativa. Nesse caso, transgredir a relação está mais na mente das pessoas do que nos recursos, embora sejam inegáveis suas potencialidades pedagógicas. (OLIVEIRA, 2003, p. 43).

Um dos professores, embora tenha relatado que uma das principais diferenças entre as duas modalidades seja a distância existente entre ele e os alunos da EaD, assume que saberia como diminuí-la. Afirma que os encontros não precisariam ser presenciais, poderiam ser virtuais. Mas alega que, para isso, a dinâmica de trabalho deveria ser diferente, porque a educação presencial demanda muito tempo: “[...] o ideal seria se eu pudesse trabalhar um semestre somente com a EaD e no outro semestre com a educação presencial.” (P2).

Assim, P2 relata que saberia como lidar com essa distância, contudo, no semestre em que leciona na EaD, se sente sobrecarregado, pois precisa dar conta de todas as atividades da educação presencial e ainda da disciplina da EaD. Isso ocorre porque, segundo o professor, ainda não há contabilização das atividades de EaD nos encargos didáticos dos professores, que atuam no curso de Geografia a Distância.

Assim, os professores apontaram diferenças entre as práticas na educação presencial e a distância, quanto à preparação das aulas, abordagem dos conteúdos, antecipação das práticas, diminuição da autonomia docente e quanto ao trabalho em equipe na EaD. Contudo, independente das particularidades existentes entre a educação presencial e a distância, o mais importante é a construção de práticas pedagógicas que persigam o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Masetto (2013, p. 21) afirma que “[...] o objetivo máximo de nossa docência é a aprendizagem de nossos alunos”.

4.3.2 Processo de ensino e aprendizagem na educação presencial e a distância

Com o intuito de verificar a percepção dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem na educação presencial e a distância, foi solicitado a eles que avaliassem esse processo. Sete dos 13 entrevistados afirmaram que consideram o desempenho dos alunos mais eficiente na educação presencial. Contudo, embora alguns desses professores tenham considerado o desempenho dos alunos menor na EaD, reconheceram que esse desempenho poderia melhorar

bastante, caso os professores se capacitassem para atuarem na EaD e utilizassem os recursos disponíveis para garantir maior interação com os alunos, como exemplificado no depoimento de P6:

Eu acho o ensino e aprendizagem na educação presencial melhor. Talvez, na EaD, com as melhorias desses recursos e se todos os professores elaborassem o material didático de acordo com o curso sobre produção de matérias didáticos do Centro de Apoio de Educação a Distância e se houvesse uma continuidade da criação desses recursos didáticos, o curso a distância tenderia a melhorar muito. Percebo muitos alunos reclamarem que alguns professores colocam uma quantidade enorme de textos no ambiente virtual e ficam somente nisso. Acredito que esses professores precisam de um apoio quanto a isso. Pelo o que aprendi, devemos conduzi-los, pois não basta simplesmente postar textos. Mas alguns professores já estão realizando fóruns. Marcam um dia e o professor está lá. Webconferência em tempo real com os alunos nos polos ainda não fiz, mas estou pensando em fazer com turmas menores. Acho que dá para usar o Skype. São recursos que eu acredito que devem ser mais explorados.

O professor acredita que, se todos os professores realizassem as formações de EaD ofertadas pela universidade, a qualidade do curso melhoraria bastante. Assim, é possível perceber que a universidade proporciona capacitações aos professores, contudo nem todos conseguem priorizá-las. Isso pode ser devido à grande carga de trabalho que possuem, ou por não conseguirem perceber a essencialidade das formações docentes continuadas, especialmente para atuarem em um contexto repleto de mudanças, conforme já discutido.

Outra questão apontada pelo professor é quanto ao uso dos recursos de webconferência e fóruns, pois acredita que esses recursos deveriam ser mais explorados no curso a distância. Nessa perspectiva, Santos e Silva (2009) afirmam que há um grande desafio na EaD para muitos professores, considerando-se que o ensino deve ser pautado por meio das TDIC, o que faz com os professores tenham que descobrir o potencial dessas tecnologias, caso queiram manter uma interação mais afinada com os alunos. Contudo, é importante ressaltar que não basta a utilização dessas tecnologias, é preciso, primordialmente, que ocorra a contextualização das TDIC, ou seja, essas devem ser utilizadas de maneira pedagógica com o objetivo de proporcionar o ensino e a aprendizagem. Essa questão também se pauta na necessidade de capacitação dos professores. Porém, como já apontado, a maioria dos professores não receberam nenhum tipo de formação para atuarem na EaD, e as poucas formações que alguns receberam foram bastante restritas.

Seis dos 13 entrevistados consideraram o desempenho dos alunos muito parecido em ambas as modalidades. Os depoimentos de dois professores exemplificam essas percepções:

Os alunos de ambas as modalidades, nesse sentido tem se aproximado. Isso é absolutamente apavorante. O número de alunos que se formam no tempo certo em ambas as modalidades ainda é baixíssimo. As colações de grau na educação presencial são cheias, no entanto são de turmas diversas, de vários e vários anos, turmas misturadas (P9).

Eu tenho bons alunos com compromisso na educação presencial e bons alunos com compromisso na EaD. Há alunos que não se comprometem com absolutamente nada na EaD, como tenho na educação presencial alunos com esse mesmo perfil. Esse semestre mesmo, por exemplo, a disciplina que eu dei na EaD, de um modo geral, os alunos se saíram muito bem (P10).

O pensamento desses professores encontra respaldo em Ribeiro, Mill e Oliveira (2010), pois eles consideram que o processo de ensino e aprendizagem é semelhante na educação presencial e na modalidade a distância, pois ambos envolvem a busca de conhecimentos, a negociação de conteúdos, o planejamento das atividades e avaliação.

4.3.3 Planejamento e acompanhamento das disciplinas nas modalidades presencial e a distância

Foi proposto aos professores que comentassem como realizam o planejamento e o acompanhamento das disciplinas, em ambas as modalidades, presencial e a distância.

Pela análise dos depoimentos, foi possível compreender que todos os participantes realizam o planejamento das disciplinas, em ambas as modalidades, de forma antecipada, mas com um pouco mais de antecedência na EaD, e vão adaptando o planejamento conforme as demandas vão surgindo.

No entanto, alguns dos professores relataram aspectos singulares em relação ao planejamento das aulas na EaD e na educação presencial, como carga horária de trabalho de campo na educação presencial, que é diferenciado da EaD, e tempo gasto na elaboração do material didático para a EaD:

No caso da minha disciplina na educação presencial, temos atividades de campo, que são 24 horas de campo. Na EaD [...] é uma atividade conjunta [...]. É um diferencial importante. Não dá para fazer isso na Educação a Distância. (P2).

Gastei muito tempo na EaD, quando estava produzindo os materiais. Mas, na EaD, já está tudo muito esquematizado. (P9).

Assim, P2 planeja as aulas em ambas as modalidades de forma antecipada, porém destaca a questão do trabalho de campo como um diferencial, pois precisa adaptar as aulas práticas que realiza na educação presencial em outras atividades na EaD. Conforme esclarecido, o trabalho de campo na EaD é realizado de maneira interdisciplinar, através de uma disciplina obrigatória de 60 horas no sétimo período do curso e que alguns professores organizam pequenos trabalhos de campo de sua disciplina no dia do encontro presencial.

Já P9 relata que, quando produziu o material didático para a EaD, gastou um tempo maior no planejamento da disciplina, nessa modalidade, mas, depois que esse material ficou pronto, o curso ficou todo esquematizado e que passou a adaptar a disciplina de acordo com o surgimento das demandas.

Em relação ao acompanhamento na educação presencial, todos os professores entrevistados afirmaram que atendem aos alunos sempre que eles precisam.

Normalmente, na educação presencial, os alunos me procuram na minha sala. Não planejo um horário de atendimento. Como estão todos os dias aqui, se torna muito mais fácil. (P3).

Na educação presencial eu trabalho muito com atividades práticas. Não trabalho muito com provas. Então, os alunos desenvolvem muito projetos. Mas são projetos que são desenvolvidos ao longo da disciplina. Fora do horário, os alunos me enviam e-mail pelo Facebook, pelo e-mail, quando têm dúvidas. Eu sempre respondo. O acompanhamento é sempre que precisa. (P1).

Todos os professores consideraram o acompanhamento mais fácil na educação presencial do que na EaD. Oliveira (2011) afirma que acompanhar e compreender o aluno presencial é mais fácil para o professor, pois, nesse contexto, é possível que este trabalhe com diferentes maneiras de interação, como a forma de se expressar, a dicção da voz, a atitude do aluno, o que torna mais simples verificar se está ou não ocorrendo a apreensão do conteúdo. Na EaD o professor terá que se fundamentar em aspectos como participação, linguagem e comunicação do aluno ao longo do curso. Assim, a autora afirma que o professor deverá possuir domínio das

tecnologias e dos recursos disponíveis para facilitar o desenvolvimento de interações e, conseqüentemente, o processo de construção do conhecimento.

Quanto ao modo que realizam o acompanhamento na EaD, alguns consideram que essa função é somente do tutor, conforme relato de P9: “o acompanhamento na EaD é por meio de chats e fóruns e é feito pelo tutor, é a função dele”. Outros afirmaram que realizam o acompanhamento junto ao tutor, enquanto alguns afirmaram que realizam o atendimento por meio de e-mail, Skype e pela plataforma Moodle, sempre que necessário.

Na EaD o que eu faço é trabalhar próximo ao tutor. Vou estipulando com os alunos as atividades que terão de semana em semana, ou seja, o capítulo X do material didático deverá ser cumprindo em duas semanas de leitura, após esse período é solicitado aos alunos uma atividade referente aquele capítulo. Após o término, os alunos enviam para o tutor. O tutor repassa para mim. Mesmo que o tutor faça uma primeira correção, faço questão de corrigir novamente para verificar os erros e as dúvidas, que estão tendo. Então, o planejamento ocorre assim. A partir das dúvidas que os alunos estão tendo, adiciono material complementar ao longo das disciplinas. O planejamento da EaD caminha neste sentido. Quem faz a mediação com os alunos são os tutores. (P3).

O acompanhamento na EaD é totalmente pela plataforma Moodle e e-mails. Reservo horário para atendimento, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. No ambiente virtual marco horário, no entanto, poucos comparecem. No início comparecem mais. (P13).

Dessa forma, P3 afirma que realiza o trabalho junto ao tutor a distância no planejamento dos materiais e acompanhamento das atividades, mas que a mediação no ambiente virtual é feita somente pelo tutor. Entretanto, segundo os *Referenciais de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 2007), para garantir a qualidade de um curso a distância, é essencial que ocorra a interatividade entre professores, tutores e estudantes.

Já P13 afirma que acompanha os alunos no AVA, inclusive com horário marcado, mas reclama que poucos comparecem. É possível, então, perceber que realizar o acompanhamento pelo ambiente virtual não caracteriza uma tarefa fácil para os professores. Oliveira (2011) diz que o trabalho do professor no ambiente virtual não é nada simples e requer destreza, pois para ensinar é preciso saber lidar com o imprevisto e lidar com situações de maneira rápida, mesmo diante da complexidade. Além disso, a autora considera que o professor deverá proporcionar condições de aprendizagem aos estudantes, incitando neles a capacidade crítica.

O principal aspecto que o professor precisa saber é que apesar de estar diante de uma máquina encontra-se em uma situação de interação humana, está apenas usando uma ferramenta para comunicação, mas dialogando com pessoas com sentimentos, ocupações, inseridas em um contexto histórico. Assim, o professor deve saber como abordar e como trabalhar o aluno, mesmo estando distante, e até mesmo nunca o tendo encontrado pessoalmente. (OLIVEIRA, 2011, p. 126).

Embora esses professores tenham considerado o acompanhamento mais difícil na EaD, devem procurar realizá-lo, tendo em conta a essencialidade da interação do professor com esses alunos, para se obter sucesso no processo de ensino e aprendizado.

[...] a educação a distância só pode se desenvolver se não houver “distância” entre os sujeitos da prática educativa. Essa “não distância” diz respeito ao processo de interlocução, diálogo permanente, que deve ocorrer entre os envolvidos na prática educativa, mesmo que não ocupem o mesmo espaço físico em um tempo real. (NEDER, 2004, p. 160-161).

Nesse sentido, é fundamental a interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, seja na educação presencial, seja na EaD. Mesmo que a mediação diária na EaD seja realizada pelo tutor, é necessário que o professor acompanhe o trabalho dos alunos e que participe de interações de tempo em tempo com esses estudantes.

Para isso, é fundamental que os professores compreendam as experiências cotidianas da prática e que reflitam sobre elas, para que consigam exercer a docência com as características inerentes à EaD, pois a aprendizagem da docência, seja ela presencial ou a distância, tem se dado mais pela prática do que necessariamente por meio de formações continuadas.

Isso remete, novamente, à questão da necessidade de formações continuadas para atuarem na docência da educação superior a distância, como discutido no Capítulo 1 e no Eixo 1 deste capítulo.

4.3.4 Interação entre a equipe de profissionais que atuam na educação presencial e na EaD

A fim de perceber como se estabelece a interação entre a equipe de profissionais que atuam na educação presencial e a distância, foi proposto aos

professores que a avaliassem. Essa questão foi levantada considerando-se a relevância do trabalho em equipe no contexto da universidade contemporânea, especialmente em relação à importância do trabalho colaborativo entre os membros que fazem parte da equipe de EaD.

Todos os entrevistados consideraram que a interação ocorre de maneira fragmentada e informal, tanto na educação presencial quanto na modalidade a distância. Mas as trocas ainda são menores na EaD, com relação aos professores, como exemplificado na fala de dois entrevistados:

Muito fragmentada. No caso da EaD é ainda mais fragmentada do que a educação presencial. Em partes porque é um curso mais novo. [...] Esse semestre eu estou dando aula na Educação a Distância. Então, eu sigo o meu caminho com a minha tutora. E meu contato é com ela. Na educação presencial os contatos são bem maiores, até mesmo pela prática, pela cultura, de conversar sobre as turmas. Na Educação a Distância é rara. (P2).

As trocas são poucas. Na EaD as nossas queixas, os nossos problemas aparentemente são os mesmos desde o início do curso da EaD, como as formas de abordagem de conteúdo, a questão do dialógico, se temos conseguindo ou não, o envolvimento do estudante, como tem sido difícil a elaboração do TCC, que é extremamente difícil na EaD. Na educação presencial, conversamos muito entre os colegas, sobre a qualidade das turmas, sobre determinadas tendências que estão sendo observadas, por um ou mais colegas nas salas. (P4).

Assim, é possível perceber que a questão da interação deve ser melhorada em ambas as modalidades. Entretanto, os professores apontaram uma necessidade maior na EaD. Eles evidenciaram que nessa modalidade existem reuniões com a coordenação do curso e que interagem bastante com os tutores, mas as trocas com os professores são mínimas. Contudo, é fundamental que os professores trabalhem na EaD de forma mais solidária, de modo que eles compartilhem as experiências que estão funcionando bem em suas disciplinas com os colegas que estão obtendo menos êxito em suas práticas.

Nessa perspectiva, Morosini e Morosini (2006) afirmam que os profissionais que atuam na docência estão sendo marcados, hoje, pelo desamparo pedagógico, diante da inexistência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para os desafios da ação educativa.

Por outro lado, conforme indicado, todos os professores afirmaram que a interação com os tutores a distância é bastante eficiente.

A minha relação é bastante afinada com os tutores a distância. No entanto, considero o trabalho em equipe fundamental na EaD, não que não seja na educação presencial. Sou afinada somente com os tutores a distância. Acredito que se houvesse uma integração maior entre a equipe seriam geradas atividades interdisciplinares. Considero o trabalho em equipe muito benéfico. As pessoas que trabalham com EaD devem trabalhar de forma solidária e coletiva, pois o que dá certo em uma disciplina de um professor poderá dar certo na disciplina de outro professor. Enfim, acho que deveria haver uma integração maior entre a equipe de docentes e coordenadores. (P12).

Porém, ressentem que essa interação não seja tão eficaz entre os demais membros da equipe. Nessa perspectiva, Masetto (2003) afirma que, no campo do conhecimento, a educação superior começa a perceber a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa. O autor postula que os docentes já estão percebendo que não são os únicos detentores do saber a serem transmitidos, mas sim parceiros de conhecimento e de pesquisa a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, até mesmo com os estudantes. E isso pôde ser percebido pela fala dos professores, que ressentem as poucas trocas existentes entre as equipes.

4.3.5 Percepção docente acerca dos desafios na educação superior presencial e a distância

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, considerou-se relevante analisar a percepção dos docentes acerca dos principais desafios encontrados por eles no dia a dia com a educação presencial e a distância.

Nesse sentido, 11 dos 13 professores entrevistados apontaram que os maiores desafios encontrados atualmente por eles, em ambas as modalidades, constituem-se em manter a motivação e o nível de interesse dos alunos e aprender a lidar com o novo público que a universidade está recebendo, o que pode ser percebido nos depoimentos de P3, P4, P7 e P11:

Ser mais estimulante. Estamos recebendo alunos com dificuldade de aprendizagem. Não são alunos limitados em termos intelectuais. É porque falta uma base, temos alunos que não sabem escrever, que têm dificuldade de elaborar uma frase, com começo, meio e fim. Sei ensinar sobre solos aos alunos, mas não sei ensinar alguém a escrever. Então, o maior desafio que eu tenho é auxiliar os alunos que têm dificuldade de entender o que estamos falando, pois têm dificuldade de organizar as ideias. Hoje, sem

dúvida nenhuma, é a grande dificuldade que tenho. No entanto, auxiliar aquele aluno que possui maior dificuldade na EaD é mais difícil. Na EaD, detectamos pelas atividades, mas muitas vezes não consigo me lembrar do aluno. Tenho uma memória ótima, mas viajamos para os polos apenas uma vez. (P3).

Nas duas modalidades é de lidar com as diversas situações que os alunos criam ou expõe para um maior envolvimento com as atividades, as realidades que eles apresentam. (P4).

Acho que o maior desafio é cativar e despertar o interesse dos alunos pela disciplina nas duas modalidades [...] cativar os alunos é desafiador. (P7).

Na realidade nas duas modalidades o desafio é saber como estimular o aluno. Na educação presencial o desafio é conseguir manter os princípios que consideramos fundamentais da disciplina, mas com um olhar diferente daquele tradicional, que sempre tivemos. E no ensino a distância o desafio já é como mostrar para os alunos como ele deve trabalhar. Então, como mostrar para o aluno o que é importante, como ele deve trabalhar a disciplina, eu acho um desafio na Educação a Distância. E, às vezes, o professor não consegue perceber isso, não consegue se colocar no lugar do aluno, ou seja, como o aluno vai aprender aquilo. O professor, às vezes, fica muito preso naquilo que ele acha importante que o aluno aprenda da sua disciplina, mas não se coloca no lugar do aluno para saber de que formas que o aluno vai adquirir e aprender aquele conteúdo. (P11).

Nessa perspectiva, é possível verificar que os professores estão preocupados com a baixa motivação dos alunos por suas disciplinas em ambas as modalidades. Isso remete às discussões que foram tecidas no Capítulo 2 por meio dos teóricos Gil (2013) e Hagemeyer (2004). O primeiro afirma que, após o processo de democratização, diversos perfis passaram a ter acesso à educação, e o segundo defende que o acesso ao conhecimento atualmente está disponível aos alunos por meio de diversas mídias e diversos contextos em que convivem. Desse modo, para que os professores consigam motivar os alunos, é necessário que eles revejam as suas práticas. Para Vidal e Maia (2010, p. 21):

Hoje, já não é possível ensinar do mesmo jeito que se fazia no século passado. Os alunos não são mais os mesmos, dado que o conhecimento advindo das vivências sociais e cotidianas se ampliou, face aos estímulos e a facilidade de receber e trocar informações. Os meios de comunicação e as redes sociais alargaram o repertório de informações colaborando, juntamente com as instituições formais de ensino, para a formação pessoal e coletiva dos agentes no contexto da sociedade em que vivem e interagem.

Nessa perspectiva, Neder (2004) afirma que a educação deve ser percebida como um sistema mais aberto, em que sejam valorizadas as experiências de cada um na ação educativa, tendo em conta, principalmente, a forma como o

conhecimento evolui na sociedade contemporânea. Além disso, a autora destaca a importância de trabalhar a autonomia dos alunos, para que estes se tornem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é possível perceber que, no contexto da sociedade contemporânea, é fundamental a mudança de postura do professor, principalmente na EaD, em que o processo de ensino e aprendizagem, em sua grande parte, ocorre em espaços e tempos diferentes, mediados pelas TDIC. Nessa perspectiva, Goulão (2011, p. 80) defende que na EaD “o docente deve acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva”.

Um dos professores (P5) considera que o maior desafio na sua prática na educação presencial consiste em manter o interesse dos alunos até o final do semestre, devido à grande quantidade de disciplinas que o aluno tem que cursar além da desse professor. Segundo esse professor, ocorre um grande acúmulo de trabalhos e provas ao final do semestre. Na EaD, além disso, ele acrescenta que é complicado manter a regularidade das disciplinas, na medida em que diversos alunos solicitam a prorrogação do tempo para a entrega dos trabalhos.

Já P6 relata que sua maior dificuldade em ambas as modalidades é perceber o aluno de forma individual, uma vez que, na educação presencial, ela possui esse problema somente no início da disciplina. Na EaD, P6 afirma que esse problema permanece no decorrer do semestre, caso o aluno não interaja no AVA.

Na educação presencial não tenho muitas dificuldades. Mas, talvez, um desafio que eu sinto na EaD que eu consigo contornar melhor na educação presencial (e na EaD não) é que no início do curso não conseguimos perceber o aluno de forma individual. No curso a distância, como não temos contato com o aluno em sala de aula, não percebemos o aluno, percebemos a turma. Depois, os alunos que entram em contato com a gente no ambiente virtual, conseguimos ter um relacionamento mais próximo, são o que podemos ajudar. Aqueles que não entram em contato com a gente ficam soltos. Não consigo ter a percepção de ajudar o aluno se ele não se manifestar na EaD. Geralmente não percebemos cada um. Percebemos a turma e alguns alunos começam a se destacar. (P6).

É possível perceber pela fala do professor que ele possui uma dificuldade inicial com seus alunos da educação presencial quanto a conhecer cada aluno, mas que logo é sanada. No entanto, afirma que essa dificuldade perdura na EaD, por não ter contato com os alunos em sala de aula e por alguns não interagirem no AVA. Mas isso não deveria ocorrer, pois, da mesma forma que ele consegue garantir essa identificação e acompanhamento na educação presencial, poderia conseguir na

EaD, pois o ambiente virtual configura a sala de aula nesta modalidade. Filho (2011, p. 61) lembra que:

A utilização de ambientes virtuais [...] deve ter como ênfase a possibilidade de comunicação proporcionada à Educação a Distância, pelo dinamismo de estabelecer processos comunicativos em várias formas de linguagem (escrita, oral e visual), de registro, memorização e recuperação de dados, não importando para isso o espaço e o tempo em que os interlocutores se estabeleçam. A comunicação por ambientes virtuais é a possibilidade, embora haja uma dispersão geográfica, de alunos e de professores alimentarem simultaneamente o processo de ensino e aprendizagem por uma memória compartilhada, coletiva e cooperativa.

O desafio apresentado pelo professor na modalidade a distância poderia ser minimizado caso fossem proporcionadas interações regulares entre ela e os alunos no AVA. “O ensino a distância [...] exige grande dedicação e participação de professores e alunos. É preciso que o ambiente de aprendizagem on-line seja acessado continuamente por todos os participantes.” (KENSKI, 2013, p. 118).

Tendo em conta os desafios apresentados pelos professores na educação presencial e a distância é preciso que estes procurem refletir sobre suas práticas, de modo a proporcionar um processo de ensino e aprendizagem eficaz em ambas as modalidades. Nesse sentido, Vidal e Maia (2010) defendem que o professor precisa estar atento ao futuro, para tentar antecipar os desafios que lhes são impostos pela sociedade contemporânea. Para isso, os autores afirmam que é fundamental os professores conhecerem e se apropriarem das propostas pedagógicas que lhes dizem respeito profissionalmente.

4.4 Eixo 3 – Saberes construídos pelos professores por meio do percurso pedagógico na Educação a Distância

Conforme analisado no Eixo 1 deste capítulo, a grande maioria dos docentes não realizou formação pedagógica para atuarem na educação superior presencial e a distância. Foi de maneira bastante restrita que poucos afirmaram ter realizado alguma capacitação. Dessa forma, os saberes e os conhecimentos para atuarem em ambas as modalidades, na maioria das vezes, foram adquiridos por meio da prática. A diferença é que a maioria dos professores possui um tempo de atuação maior na educação superior presencial. Nessa perspectiva, Brito (2014) afirma que a

experiência na EaD constitui para os professores um recomeço e uma nova socialização e, por isso, representa momento de construção de novos saberes.

No Capítulo 2 foram estabelecidos diferentes tipos de saberes ao fundamentar-se em Tardif (2012), como os saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Para discutir a questão dos saberes construídos pelos professores por meio da prática pedagógica na EaD, é importante retomar o conceito de saberes experienciais proposto por Tardif (2012), que os define como aqueles desenvolvidos por meio da prática profissional cotidiana.

Na EaD, conforme discutido, devido à ausência de formação da maioria dos professores que atuam que nessa modalidade, os conhecimentos docentes são construídos a partir dos saberes experienciais. A partir disso, foi proposto aos professores que relatassem os principais conhecimentos e saberes adquiridos por meio de suas experiências na EaD.

Dos 13 professores entrevistados, nove apresentaram respostas aproximadas. Afirmaram que os principais saberes adquiridos por meio da prática relacionam-se à questão da mudança da linguagem, da comunicação escrita, da sequência didática e do diálogo. Assim, afirmaram que tiveram que alterar esses quesitos para se tornarem professores mais atrativos, mais dinâmicos, mais claros e mais compreensivos, principalmente para elaborar atividades e produzir materiais didáticos para a EaD, o que é exemplificado na fala de três professores:

O que mais aprendi com os alunos com essa técnica foi mudar a forma de aproximação. Demandar mais no meu material escrito que eu passo para eles. Eu já produzi duas publicações de livros para a EaD. Na hora de apresentar o material para eles aprendi a tentar ser mais estimuladora do que somos na educação presencial, porque na educação presencial a nossa presença já é um estímulo para os alunos. Os alunos perguntam, já respondemos. Há um diálogo maior. Então, acho que foi o que mais exigiu de mim. (P3).

Melhorei a minha sequência didática, a organização do meu material, a maneira que eu solicito a minha atividade, solucionar dúvidas antes do processo das aulas práticas, precisei aprender a explicar muito bem essas aulas práticas para que os alunos da EaD não precisassem voltar ao campo. Porque os alunos da educação presencial estariam junto comigo, poderia responder na hora, se houvesse alguma dúvida. (P4).

Acredito que um saber que adquiri foi quanto ao que se incorpora na produção de materiais didáticos e muito mais nas especificidades do material da EaD. Inclusive têm algumas coisas do material da EaD que eu vou postando no Moodle para os alunos da educação presencial. Mas, veja, para mim o que foi mais sintomático e que deu certo não foi a falação sobre

coisas, não é isso, mas sim a questão dos procedimentos de como os conteúdos e as temáticas são incorporadas e como são dialogadas com os alunos e a importância das atividades que os alunos vão fazendo gradativamente ao longo da disciplina. (P10).

Assim, é possível perceber que os professores afirmaram que os principais saberes adquiridos por meio da prática na EaD foram quanto à linguagem e à comunicação, principalmente para trabalhar com a elaboração de atividades e materiais didáticos para essa modalidade. Mercado e Vidal (2014) afirmam que deverão ser estabelecidos por meio do material didático para a EaD a mediação e as características essenciais para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância. Nessa mesma perspectiva, Arruda (2013, p. 262) esclarece que “o material didático poderia ser considerado à luz de um mediador da fala do docente sobre os conceitos que ele pretende discutir em seu curso”.

Assim, é possível perceber que a elaboração de materiais didáticos para a EaD deve constituir-se de uma atividade diferente do que habitualmente é realizada pelos professores universitários que atuam na modalidade presencial. Assim, esse material deve estabelecer uma relação de mediação do processo de ensino e aprendizagem entre o professor e o aluno na EaD.

Nesse sentido, pode-se dizer que esse esforço para produzir materiais didáticos para a EaD caracteriza um novo saber para esses professores que atuavam somente na educação presencial. E parece haver uma percepção de que tais experiências na EaD provocavam reflexões sobre as relações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem e na relação professor e aluno, e, de alguma forma, levaram os professores a adquirirem novos saberes.

Contudo, é importante destacar que, embora muitos professores estejam se esforçando para produzir um material mais dialógico em busca de uma aproximação maior com o aluno, conforme relato dos docentes, ainda existem diversos professores que não compreendem essa lógica. Arruda (2013, p. 262) ressalta que a produção de materiais didáticos para essa modalidade “deve proceder de linguagens mais próximas do aluno, que simulem condições e situações típicas de sala de aula, ainda que saibamos não se tratar da realidade da EaD”. Embora o autor afirme que essa linguagem tenha que ser bem trabalhada na EaD, ressalta que isso ainda não acontece com frequência nessa modalidade. Nesse sentido, argumenta que o problema é devido às lacunas que existem na formação do docente da educação

superior, que se resume a programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), não havendo discussões acerca da docência, pois, geralmente, essas ocorrem somente nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Um dos professores entrevistados relata que um dos principais conhecimentos e saberes adquiridos, por meio da experiência na EaD, foi o relacionado ao uso das tecnologias digitais para construir o processo de ensino e aprendizagem no AVA. Assim, P12 exemplificou seu posicionamento ao dizer: “senti a necessidade de trabalhar com a ferramenta vídeo a fim de proporcionar uma aproximação maior com meus alunos”.

Três professores (P8, P9 e P11) consideraram que os principais conhecimentos e saberes adquiridos com a prática na EaD foram relacionados a aprender a lidar com perfis diferentes de alunos e quanto à percepção de que existem outras maneiras de ministrar aulas, o que pode ser exemplificado por meio do depoimento de P11:

Eu acho, assim, que essa experiência que eu tive com o ensino a distância veio me alertar sobre o fato de que a gente está lidando com alunos diferentes, hoje. Eu acho que o principal é isso. Saímos daquela modalidade de ensino tradicional e percebemos que a gente tem a nossa disposição uma nova forma de ensinar e que os alunos de hoje, não são mais os mesmos que tínhamos há 10, 15 anos atrás. Eu acho que a principal coisa que ficou para mim do ensino a distância foi isso. O ensino a distância para mim abriu a minha cabeça, no sentido de repensar tanto o ensino quanto a forma de lidar com o aluno. E de perceber que não necessariamente temos que ficar naquela coisa tradicional do ensino, da aula expositiva, que temos outras formas de ensinar que não passa mais ou só pela aula expositiva, pois temos outros recursos, outras formas de exigir conteúdos dos alunos, que são tão, quanto eficazes como à aula expositiva.

Nessa perspectiva, esses professores demonstraram que a atuação na EaD contribuiu para mobilizar saberes de como trabalhar com públicos diversos, bem como ministrar aulas de formas diferentes.

Esse aspecto de trabalhar com públicos diversos, apontado pelos professores, pode ser explicado em partes, devido ao perfil diferenciado do público da EaD, em relação aos estudantes do presencial, conforme discutido no Capítulo 2. Assim, como demonstrado pelos dados do Censo MEC/INEP (2013), a faixa etária dos alunos que ingressam e que se formam na EaD geralmente é mais elevada do que dos alunos da educação presencial. Além disso, os estudantes da EaD são, em sua maioria, casados, trabalhadores e responsáveis pelo sustento da família.

Assim, pode-se dizer que trabalhar com o público da EaD ajudou P11 a compreender que os estudantes da educação presencial, também, não possuem mais o mesmo perfil que possuíam há 10, 15 anos. Essa questão foi discutida no Capítulo 2, fundamentada em Gil (2013), que demonstra que, com o processo de democratização da educação, passaram a ter acesso à universidade sujeitos provenientes de outros níveis sociais, com diferentes interesses, motivações, heranças culturais e com conhecimentos em diferentes graus de desenvolvimento.

Outra questão apontada pelos professores foi relacionada a aprender a ministrar aulas de maneiras diferentes daquelas praticadas por meio de aulas expositivas. Isso é exemplificado por P11, que afirma que aprendeu a dar aulas utilizando outros recursos e que esses funcionam tão bem quanto as aulas que ministravam anteriormente. Nesse sentido, é importante perceber que esses professores, ao trabalharem na EaD, aprenderam que é possível ministrar aulas diferentes das aulas expositivas, utilizando outros recursos que funcionam tanto na EaD quanto na educação presencial.

P11 afirmou que, além de aprender a lidar com públicos diferenciados, um dos maiores saberes adquiridos por ela foi quanto à questão da prática de campo diferenciada, conforme exemplificado por meio de seu depoimento.

A experiência de trabalho de campo diferenciada. A relação da gente com os estudantes que fazem parte de um público que possuem as mais diversas origens e perfis. Assim, perfil socioeconômico, de dificuldades. Mas os que estão lá, percebemos que estão com muita vontade de aprender. (P8).

Assim, P8 alegou que aprendeu bastante com o trabalho de campo na EaD, pois este teve que ser redesenhado e adaptado devido às singularidades da modalidade. Conforme relatado no Capítulo 3, para o trabalho de campo na educação presencial, é reservada uma carga horária para cada disciplina, em que há previsão da atividade. No entanto, na EaD essa carga horária foi concentrada e adaptada em uma única disciplina de 60 horas, de forma interdisciplinar, unindo as atividades práticas de diversas disciplinas do curso, o que não impede que os professores organizem pequenos trabalhos de campos nos dias do encontro presencial no polo, como discutido.

Assim, é possível perceber, pelo depoimento dos professores, que diversos conhecimentos e saberes foram adquiridos por meio da prática pedagógica na EaD. Nessa perspectiva, Mill, Ribeiro e Oliveira (2013) defendem que, através da experiência na EaD, ocorre a ampliação do conhecimento necessário ao exercício do magistério, na medida em que possibilita a mobilização de novos saberes.

4.5 Eixo 4 – A prática pedagógica do professor da educação superior presencial a partir de experiências com a modalidade a distância

Com o objetivo de perceber o que acontece na prática pedagógica dos professores a partir de experiências com a modalidade a distância, foi proposto aos entrevistados que relatassem se a prática pedagógica na educação superior presencial havia mudado após o percurso pedagógico na EaD.

Dos 13 professores entrevistados, a maioria, ou seja, nove, respondeu que, após a experiência na EaD, ocorreram diversas mudanças na prática pedagógica presencial. Acerca dessas transformações foram selecionados alguns depoimentos representativos.

Mudou a maneira que organizo as ideias, a maneira como penso as formas de abordagem de conteúdo, mas também da prática. Na Educação a Distância a gente percebe muito claramente que as pessoas são diferentes, porque as pessoas se revelam com muito mais facilidade na Educação a Distância do que na educação presencial. Isso me faz pensar que eu poderia estar encarando os alunos da educação presencial como iguais e eles não são. (P4).

Sim. Nos aspectos de recursos didáticos e materiais. Percebemos que podemos utilizar os recursos didáticos e materiais da EaD e que dá muito certo na educação presencial. A elaboração de materiais didáticos que precisei produzir para o curso a distância me ajudou bastante na educação presencial. (P5).

Eu incorporei o Moodle na minha prática presencial. Como eu tenho esse recurso aqui, eu uso bastante com os alunos do presencial. O que aprendi com o Moodle, na prática, eu fui incorporando na prática presencial. (P7).

Mudou e mudou muito. A EaD promoveu uma verdadeira revolução no meu modo de ministrar aula na educação presencial. Consegui fazer com que as aulas da educação presencial mudassem, a partir da prática da EaD. (P10).

Mudou com certeza. No sentido de ver como a gente pode ter diferentes olhares para aquelas mesmas práticas. Se estamos no ensino presencial, podemos incorporar coisas que funcionam a distância e que pode ajudar o aluno do presencial. Eu passei a utilizar mais o Moodle na educação presencial. (P11).

Nesse sentido, P4 afirmou que mudou a maneira de organizar as ideias, a abordagem dos conteúdos, bem como passou a perceber que, da mesma forma que os alunos da EaD são diferentes, os alunos da educação presencial também são distintos uns dos outros, pois antes encarava esses alunos como iguais. Já P5 afirmou que, ao elaborar material didático para a EaD, percebeu que este funcionava perfeitamente na educação presencial. Já P7 e P11 declararam que passaram a utilizar de forma mais intensificada o Moodle com os alunos da educação presencial. Já P10 disse que a EaD revolucionou o modo dele ministrar aulas na educação presencial. Ele passou a organizar as dinâmicas das aulas presenciais de acordo com a dinâmica que ele estabeleceu na EaD.

Dois dos entrevistados afirmaram que ocorreram mudanças, mas foram muito poucas, conforme observado nos depoimentos abaixo:

Se tiver mudado, foi pouco. Eu acho que, em certos conteúdos, a maneira de explicar. Eu tento ser mais claro, mais didático, ser mais próximo da linguagem que o aluno entende. Isso sim. Então, é lógico que eu trago aquilo para a sala de aula presencial. Porque na hora que estou explicando o conteúdo na sala de aula presencial me vem aquilo da EaD. Então, a EaD exige novas formas de explicar que, para a educação presencial, podem ser muito úteis. Quando procuramos novas formas para ensinar na EaD, me ajudar a criar. Até palavras na hora certa, metáforas, comparações, exemplos. Então, tudo isso que funciona bem na EaD, porque também a gente vai testando, procuramos levar para a educação presencial. (P2).

Eu incorporei o Moodle na minha prática presencial. Como eu tenho esse recurso aqui, eu uso bastante com os alunos do presencial. O que aprendi com o Moodle, na prática, eu fui incorporando na prática presencial. Acho, que talvez, eu levo mais do presencial para a EaD. (P7).

Assim, P2 considerou que sua prática presencial sofreu poucas alterações por meio da experiência na EaD. Mas, em seu depoimento, esse professor relatou diversas melhorias em sua prática presencial ao afirmar que se tornou um professor mais claro e didático em suas aulas.

Já P7 afirmou que a experiência na EaD contribui para que ela incorporasse o Moodle em suas práticas na educação presencial. Mas diz que leva mais da educação presencial para a EaD do que o contrário.

Dois professores afirmaram que não houve nenhum tipo de mudança em suas práticas:

Não mudou nada. Eu acho que não tem nada haver. E são coisas que eu já faço há anos na educação presencial. O que tem interferido, e fez com que

eu tenha repensado com a prática na EaD, foi a questão da linguagem. O meu jeito de ver a academia mudou muito. Então, hoje, eu trabalho muito mais numa linha de diálogo com os alunos, com produção de texto, algo muito mais informal do que aquela coisa linguagem acadêmica mais fechada. Eu percebi que os alunos têm uma dificuldade muito maior de começar alguma coisa, porque eles acham que tem que ter um texto acadêmico. O que talvez tenha mudado foi ter tornado a minha linguagem um pouco mais solta, mas, fora isso, a minha prática sempre foi muito mais leve. (P1).

Mesmo após atuar na EaD, as minhas práticas continuam as mesmas na educação presencial. Mas costumo levar mais do presencial para a EaD. Procuro fazer com que os alunos se sintam onde estão (P12)

Embora P1 tenha afirmado inicialmente que não houve alterações em sua prática, em seguida declarou que a prática na EaD fez com ela mudasse a linguagem e a forma de lidar com a academia, o que interfere diretamente na prática presencial.

Já P12 evidencia que atua na educação presencial da mesma forma que atuava antes da experiência na EaD. Além disso, leva mais da educação presencial para a EaD. Procura fazer com que os alunos se situem na modalidade em que estão. Então, afirmou que não ocorreram mudanças em sua prática pedagógica presencial, ou seja, que atua da mesma forma nessa modalidade, mesmo após atuar na EaD.

Em seguida, foi proposto aos professores que relatassem se haviam modificado alguma estratégia pedagógica após experiência na EaD. Todos os professores afirmaram que sentiram necessidade de alterar alguma estratégia, tanto para atuarem na EaD quanto para aperfeiçoarem as práticas na educação presencial, o que pode ser evidenciado em alguns depoimentos:

O próprio conteúdo que eu abordava na educação presencial eu percebi que eu tinha que mudar, eu percebi a necessidade de filtrar o que é relevante e o que não é. Então, eu acho que hoje eu sou uma pessoa muito mais pé no chão. Fui aprendendo ao pensar nos conteúdos para a EaD, de questionar alguns conteúdos, até que ponto o aluno deve dominar aquilo a fundo, ou não. (P2).

Percebi que algumas atividades práticas que eu dava na educação presencial não davam para ministrar a distância, aí eu deixava para ministrar nos encontros presenciais nos polos. Quanto ao contrário, eu levei o material da EaD mais completo para o presencial. Porque para a EaD eu precisei complementar o material, para ficar mais didático. (P5).

Ôh. O trabalho de campo na EaD fez com que a gente repensasse a prática pedagógica. Foi muito enriquecedor e significativo para a minha prática. Apreendi muito com as minhas disciplinas de trabalho de campo. Tive que estudar muito, pois a disciplina tinha um desenho interdisciplinar. Só que

não tínhamos todos os professores. Tínhamos alguns. É feito um convite. Participam os professores que estão disponíveis a interagir. (P8).

Sim. Tive que repensar quando encontrei com os alunos da EaD no primeiro encontro presencial. Quando solicitei a primeira atividade para um polo, tive que repensar para os outros. Quanto do curso a distância para o presencial houve uma disciplina prática que ao fazê-la na EaD deu certo e repensei e aprimorei a maneira que trabalhava com essa prática na educação presencial. (P12).

A partir dos relatos, foi possível perceber que, após a atuação dos professores na EaD, foi preciso repensar as estratégias pedagógicas para melhorar as aulas nessa modalidade. Além disso, ao se esforçarem para aprimorar as aulas na EaD, perceberam que essas estratégias poderiam contribuir para o aperfeiçoamento das práticas na educação presencial.

Assim, é possível dizer que as práticas pedagógicas dos professores na educação presencial foram influenciadas a partir da atuação docente na modalidade a distância. Somente P1 e P12 afirmaram não ter alterado suas práticas na educação presencial; contudo, indicaram que algumas estratégias foram alteradas, o que indica que, de alguma forma, mesmo que de maneira singela, esses professores incorporaram algumas práticas da EaD na educação presencial.

É importante ressaltar que essas práticas adquiridas por meio da atuação na EaD foram incorporadas ao repertório de saberes dos professores, o que contribui para modificar as suas práticas na educação presencial. No entanto, esses saberes não substituem os que os professores já tinham. Nesse sentido, Tardif (2012) esclarece que os professores não rejeitam os outros saberes que possuíam; pelo contrário, esses saberes são incorporados e retraduzidos, pois, nesse caso, é o mesmo professor que atua em ambas as modalidades.

As discussões apresentadas neste eixo foram fundamentais para perceber que, a partir das experiências adquiridas na EaD, os docentes ampliaram os seus olhares em relação às suas práticas pedagógicas, e que estas têm influenciado o contexto de suas atuações na educação presencial. Pelas falas de alguns professores, isso é demonstrado quando afirmaram que passaram a perceber os estudantes da educação presencial de forma individual; que aperfeiçoaram as aulas na educação presencial, a partir do planejamento e produção de materiais didáticos para a EaD; que incorporaram as tecnologias digitais em suas aulas, com destaque para o Moodle. Nesse sentido, percebe-se que a prática na EaD tem contribuído para que os professores que atuam nas modalidades presencial e a distância ampliem o repertório de saberes com base nas práticas pedagógicas na EaD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado com o objetivo principal de compreender, por meio da percepção do professor da educação superior, o que acontece na prática pedagógica presencial a partir de experiências com a modalidade a distância. Para isso, trabalhou-se com aspectos relacionados às modalidades presencial e a distância.

Para contextualização desta pesquisa, buscou-se apoio na literatura relacionada aos aspectos históricos e atuais da Educação a Distância superior, docência superior e formação de professores para atuarem na educação presencial e a distância, saberes docentes e práticas pedagógicas do professor universitário no contexto da sociedade contemporânea.

Por intermédio de entrevistas realizadas no trabalho de campo, buscou-se dar voz aos professores que, fundamentados em sua própria experiência profissional, deram seus depoimentos a respeito de suas formações, sobre as características das suas práticas pedagógicas nas modalidades presencial e a distância, sobre os saberes adquiridos por meio da prática pedagógica na EaD, bem como as implicações dessas práticas adquiridas na EaD na educação presencial.

O primeiro dado a destacar em relação aos resultados desta pesquisa refere-se ao percurso formativo dos professores para atuarem na educação superior. Pelo estudo empreendido, foi possível perceber que todos os professores possuem a formação exigida pela legislação para atuarem no ensino superior, pois todos possuem doutorado. Contudo, foi constatado que a maioria dos professores não participou de formação pedagógica para atuarem na educação superior presencial e a distância. Foi de maneira bastante restrita que poucos indicaram ter realizado alguma capacitação. Isso demonstra que grande parte dos docentes entrevistados tornou-se professores da educação superior sem ter realizado qualquer tipo de formação pedagógica. Assim, na falta dessa formação, os saberes docentes foram adquiridos com a prática, conforme constatado nos depoimentos dos professores, tanto para atuarem na educação presencial quanto na modalidade a distância.

Contudo, os entrevistados, com exceção de um professor, consideraram a formação pedagógica essencial para atuarem na educação superior. Isso representa um resultado bastante positivo, já que, para uma boa atuação docente, é fundamental a articulação entre a teoria e a prática.

Embora não tenha sido objeto deste estudo, foi possível constatar pelos depoimentos de alguns professores que a universidade oferece formações aos docentes que atuam na educação superior nas modalidades presencial e a distância. Contudo, a maioria desses profissionais afirmou que ainda não conseguiram priorizar essas formações devido à grande carga de trabalho, mas reconheceram a necessidade de realizá-las. Cabe aqui, como sugestão, um estudo sobre os tipos de formações que a universidade desenvolve e oferece aos professores que atuam na educação superior presencial e a distância, bem como as políticas da universidade para incentivar a participação dos docentes nesses cursos de formação.

Em relação à interação da equipe de profissionais, os professores demonstraram que esta ocorre de maneira bastante fragmentada e informal, tanto na educação presencial quanto na EaD. Assim, os entrevistados afirmaram que praticamente não ocorrem trocas de conhecimentos e diálogo pedagógico sobre as práticas e metodologias. Porém, todos afirmaram que na EaD as trocas com o tutor a distância são bastante eficientes e enriquecedoras. Mas ressentem que essa interação não seja tão eficaz entre os professores. Esse é um aspecto que deve ser repensado e organizado pela equipe de profissionais envolvidos nos cursos, pois um dos aspectos mais importantes para se garantir a qualidade dos cursos são a integração e as trocas das práticas pedagógicas da equipe docente.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, sete dos 13 professores entrevistados consideraram o desempenho dos alunos aproximado em ambas as modalidades. Isso, conforme discutido no texto, encontra respaldo em Ribeiro, Mill e Oliveira (2010), pois o propósito é semelhante na educação presencial e a distância, e em ambas as modalidades o processo de ensino e aprendizagem visa, principalmente, à construção do conhecimento, ao planejamento das atividades e à avaliação.

Contudo, seis dos professores avaliaram o processo de ensino e aprendizagem como menos eficaz na EaD. Alguns desses docentes reconheceram que esse processo poderia melhorar bastante ou até mesmo se tornar equivalente à educação presencial, caso os professores se capacitassem e utilizassem os recursos tecnológicos disponíveis para garantir maior interação com os alunos. Assim, é fundamental que o professor se capacite e procure interagir de forma mais

eficiente com os seus alunos. Uma questão que deve ser adotada pelos professores é que procurem desenvolver a autonomia dos alunos. Nesse sentido, é preciso procurar estratégias pedagógicas que provoquem nos alunos o senso investigativo, além de propiciar atividades que instiguem o aluno a se tornar participante e ativo.

Quanto ao planejamento das disciplinas na educação presencial e a distância, todos os professores demonstraram que o fazem de forma antecipada em ambas as modalidades. Contudo, afirmaram que a EaD exige uma antecipação maior das práticas, pois precisam pensar nas convergências e nas possíveis dificuldades dos alunos, para que seja possível almejar resultados positivos das práticas.

Em relação ao acompanhamento dos estudantes, os professores o consideram mais tranquilo na educação presencial, devido aos alunos estarem fisicamente presentes na universidade. Isso é parcialmente compreensível, pois na EaD esse processo demanda um pouco mais do professor, pois este deverá possuir domínio das tecnologias digitais e dos recursos disponíveis para facilitar o desenvolvimento de interações e, conseqüentemente, o processo de construção do conhecimento dos estudantes. Além disso, envolve o trabalho em equipe, pois na EaD tanto o professor quanto o tutor possuem a responsabilidade de estabelecer o processo de mediação de conhecimento dos alunos. Todavia, é preciso que esses professores reavaliem suas práticas, pois, independente da modalidade, é essencial a interação profícua entre o professor e seus alunos para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira eficaz.

A investigação proporcionou perceber alguns desafios envolvidos na prática cotidiana desses professores na educação presencial e a distância. É interessante apontar que os maiores desafios apontados por estes são comuns às duas modalidades e referem-se à questão de manter a motivação dos alunos durante o curso e quanto a aprender a trabalhar com o novo público que a universidade está recebendo.

Nesse sentido, percebe-se que no contexto atual é essencial que os professores se aproximem mais das questões pedagógicas, bem como das questões atinentes aos novos perfis de alunos que a universidade está recebendo, pois os alunos não são mais os mesmos de algumas décadas atrás. No contexto da sociedade contemporânea, os conhecimentos dos estudantes são ampliados, tendo em conta as facilidades das trocas de informações, principalmente a partir da generalização das TDIC.

Esta investigação permitiu identificar alguns conhecimentos e saberes adquiridos pelos professores a partir da atuação na EaD. Assim, foi possível perceber que os professores adquiriram diversos saberes ao trabalharem com essa modalidade, como aprender a lidar com públicos de estudantes distintos, aperfeiçoamento da linguagem, da comunicação escrita, da sequência didática e do diálogo, entre outros.

Quanto à indagação principal deste estudo, sobre o que acontece na prática pedagógica presencial a partir de experiências com a EaD, a maioria dos entrevistados relatou que modificaram as suas práticas na educação presencial de forma considerável. Somente dois professores afirmaram que suas práticas não foram alteradas, contudo, no decorrer da entrevista, indicaram que, depois de atuarem na EaD, mudaram algumas estratégias pedagógicas na educação presencial.

Assim, por meio do estudo realizado, foi possível compreender que as práticas de todos os professores sofreram algum tipo de influência a partir de experiências na EaD, ainda que pouco notórias para alguns desses docentes. Inclusive, os professores que alegaram não ter percebido modificações em suas práticas presenciais demonstraram, em determinado momento, que algumas estratégias utilizadas na EaD foram incorporadas à prática presencial. Isso porque o professor é o mesmo que atua em ambas as modalidades, o que colabora para que ocorra uma troca de saberes entre a educação presencial e a distância.

Assim, foi possível compreender pelos depoimentos dos professores que, da mesma forma que eles trazem saberes constituídos na educação presencial para a EaD, acabam levando alguns saberes adquiridos na EaD para a educação presencial, mesmo que para alguns professores esse intercâmbio ainda seja singelo.

Acredita-se que as análises realizadas neste trabalho contribuíram para a literatura existente, ao abordarem aspectos relativos à formação, às práticas pedagógicas e aos saberes de professores que atuam na docência superior nas modalidades presencial e a distância. Assim, espera-se que, de algum modo, este estudo motive novas investigações que objetivem instigar a reflexão dos professores sobre as suas práticas e suas necessidades formativas para atuarem na docência superior, nas modalidades presencial e a distância.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli et al. Pesquisa sobre formação de professores: síntese do II Simpósio de Grupos de Pesquisa do GT 8 da ANPEd. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 152-159, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327112243.pdf>>. Acessado em: 5 de jan. de 2015.

ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. **Dimensões das aulas e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. O professor universitário no contexto da autoria para a EaD: provocações entre a formação e a elaboração de materiais didáticos. In: FIDALGO, Fernando Selmar Rocha et al. (Org.). **Educação a Distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 255-266.

ALVES, João Roberto Moreira. História da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

BARBOSA, Luiz Anderson; MENDES, Leonardo de Souza. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. **20% a distância e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. p. 161-170.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BELISÁRIO, Aluísio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola. 2003. p.137-148.

BELLONI, Maria Luiza **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº 9394 de 1996). **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 fev. 1998.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006a. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 3 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 3 ago. 2015.

BRASIL. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2015.

BRASIL. Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005. Chamada pública para 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 Universidade Aberta do Brasil – UAB”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 39, seção 3, 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id75529.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 5692 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2014**. Brasília, 4 dez. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/apresentacao_ministro.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2014**: notas estatísticas. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: SEED/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Portaria nº 318, de 2 de abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 13, 3 abr. 2009. Disponível em: http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/02.04.09/n318_02.04.09.pdf. Acesso em: 3 ago. 2014.

BRITO, Nara Dias. **Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância**: uma análise da percepção dos professores. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. Contribuições didáticas para o uso de tecnologias de educação a distância no ensino presencial. In: CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. **20% a distância e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. p. 40-50.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. total. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (A era da informação. Economia, sociedade e cultura, v. 1)

CHAQUIME, Luciane Penteado. **A prática pedagógica na educação a distância transformando a docência**: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CORRADI, Wagner J. B. et al. Disciplinas semipresenciais do ciclo básico de física: desafios e soluções. In: ESUD 2014 – CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UNIREDE, 2014. p. 1984-1997. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128215.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CORRADI, Wagner J. B. et al. As ações de apoio à educação a distância na UFMG. In: ESUD 2015 – CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 12., 2015, Salvador. **Anais...** Salvador: UNIREDE, 2015. Disponível em: <http://www.esud2015.uneb.br/tpl/arquivos/Anais_completo.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.

COSTA, Celso José da. Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, p. 9-16, 2007. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/15/2/002.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

COSTA, José Wilson da; PAIM, Isis. Informação e conhecimento no processo educativo. In: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Novas linguagens e novas tecnologias**: educação e sociabilidade. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 15-38.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 152-204.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Revista Eletrônica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3(54), p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/397/294>. Acesso em: 10 jul. 2014.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2014.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo –

NUPES, 2003. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

FARIA, Adriano Antônio; SALVADORI, Angela. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>>. Acessado em: 10 jan. 2015.

FILHO, Porfírio Amarilla. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, v.27, n. 2, p. 41-72. Belo Horizonte, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200004>. Acesso em: 20 fev. 2016.

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming; COELHO, Claudio. Desenvolvimento de material didático para educação a distância no contexto da educação matemática. São Paulo: ABED, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/650/desenvolvimento_de_material_didatico_para_educacao_a_distancia_no_contexto_da_educacao_matematica_>. Acesso em: 22 fev. 2016.

FONSECA, Ana Paula Araújo. **Tutoria virtual na UAB-UFSCar**: análise do desempenho de uma tutora no curso de formação e no exercício inicial dessa função. 2013. 233 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FONSECA, Deise da Costa Lima; FERREIRA, Simone de Lucena. A formação do professor e as tecnologias da informação e comunicação: desafios contemporâneos. **Revista da Faced**, n. 10, p. 61-72, 2006. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/download/2705/1915>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. In: INSTITUT INTERNACIONAL DES DROITS DE L'ENFANT, Sion (Suisse), p. 1-11, 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a formação de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o manifesto. Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 197-201.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2013.

GOULÃO, Maria de Fátima. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? In: BARROS, Daneila Malaré Vieira et al. (Org.) **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/53937491/e-Book-Completo-FINAL>>. Acesso em: 20 fev. 2016. p. 73-86.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IGC – Instituto de Geociências/Departamento de Geografia. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Geografia a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

IGC – Instituto de Geociências/Departamento de Geografia. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto pedagógico do curso de Geografia Presencial da Universidade Federal de Minas Gerais (Bacharelado e Licenciatura)**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

KIPNIS, Bernardo. Educação superior no Brasil: tendências e perspectivas. História da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 209-214.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LITWIN, Edite. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2007.

MARTÍN, Afonso G. **Alfabetización digital**: algo más que ratones y teclas. Barcelona: Gedisa, 2003.

MARTINS-JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis: Vozes, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Sammus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no ensino superior e suas consequências para o ambiente de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: ENDIPE, 1998. p. 316-330. v. 1.

MENDONÇA, Ana Walesca P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 132-150, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>>. Acesso em: 7 mar. 2015.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamento na Idade Mídia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 88, n. 220, p. 421-444, 2007.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, Daniel; OLIVEIRA, Marcia Rosenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2. p. 280-291.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rosenfeld Gomes de. Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano. (Org.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 103-124.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOREIRA, Maria da Graça. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.).

Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 370-378.

MOURA, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro et al. Formação docente para atuar na EaD: reflexões e proposta. **Revista de Educação a Distância – em Rede**, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/39/47>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, Délcia. **A docência na educação superior:** sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006. v. 1. p. 85-89.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lúcio. Teoria pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 99-147. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **A formação do professor a distância:** desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. 2004. 374 f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Quadrimestral da Ciência da Educação**, Educação e Sociedade: dossiê – os saberes dos docentes e sua formação, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ODALÉA, Vidal Feitosa; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo Mercado. Reflexões teóricas acerca da produção de material didático para educação a distância. In: ESUD 2014 – CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UNIREDE, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128215.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Aristóteles da Silva; FUMES, Neiza de L. Frederico. Inclusão digital do professor universitário para atuar na educação online. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 53-81.

OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. **A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de educação a distância**. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 99-147 (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 48-55.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], v. 1, n. 12, p. 5-21, set./out./nov./dez. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/915/890>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

PRETTO, Nelson de Luca; 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: 10 maio 2011.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; MILL, Daniel; OLIVEIRA, Marcia Rosenfeld Gomes de. A docência virtual *versus* presencial sob a ótica dos professores. In: MILL, Daniel; OLIVEIRA, Marcia Rosenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 41-58.

RICCIO, Nícia Cristina Rocha. Educação a distância: uma alternativa para a UFBA? In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Kátia Silqueira de (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 125-131.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. 2010. 334 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8GHN3L>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

SANTOS, Edméia; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n. 49, p. 267-287, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/817/885>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals thinking action. New York: Basic Books, 1983.

SERAFINI, Alessandra Menezes dos Santos. A autonomia do aluno no contexto da educação a distância. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82, jul./out. 2012. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Welligton dos Reis Silva; BERTONI, Sônia. A formação de professores do ensino superior na perspectiva produtora de saberes e práticas educativas. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 15, n. 145, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd145/a-formacao-de-professores-do-ensino-superior.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

SILVA, Marcos. Formar professores para docência em cursos na internet. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (Org.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 171-193.

SOUZA, João Francisco de; SANTIAGO, José Batista Neto Eliete (Org.). **Práticas pedagógicas e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRINDADE, Hégio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UAB – Universidade Aberta do Brasil/CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Histórico. [s.d.]. Disponível em:

<<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/historico>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

UAB – Universidade Aberta do Brasil/CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Instituições. [s.d.]b. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/instituicoes>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

UAB – Universidade Aberta do Brasil/CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Como funciona. [s.d.]c. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/teste>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Conheça a UFMG. História da UFMG. [S.I.]: UFMG, 2000. Disponível em: <https://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml>. Acesso em: 8 dez. 2015.

UNESCO. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, 1998, Paris, França. **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Docentes universitários aposentados: ativos ou inativos?** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VIANNEY, João. O cenário brasileiro da educação a distância. In: 2º CICLO DE SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: MODELOS DE SUCESSO, 1., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SENAC/Departamento Nacional, 2009.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à educação a distância**. Fortaleza: Editora RDS, 2010. Cap. 1. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-de-interesse-na-area-de-tics-na-educacao/introducao-a-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANATTA, Regina Maria. Educação a distância no Brasil: aspectos legais. In: COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria (Org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. Maringá: Eduem, 2008. p. 23-37.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 maio 2012.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

N.º Registro CEP: CAAE - 46636015.9.0000.5137

Título do projeto: “A análise das práticas pedagógicas de professores da educação superior presencial a partir de experiências com a modalidade a distância”.

Prezado(a),

Este é um convite para você participar de uma pesquisa que estudará o que acontece na prática pedagógica do professor da educação superior presencial a partir de experiências com a modalidade a distância, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte, sob orientação da Profª Drª Stela Maria Fernandes Marques, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

Você foi selecionado por fazer parte do conjunto dos docentes que atuam na educação presencial e a distância, no curso de Bacharelado em Geografia.

A pesquisa tem como objetivo geral: compreender, por meio da percepção do professor da educação superior, o que acontece na prática pedagógica presencial, a partir de experiências com a modalidade a distância, tendo como sujeitos professores que atuam em ambas as modalidades no curso de Bacharelado em Geografia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) de Minas Gerais.

Sua participação nesta pesquisa consistirá, primeiramente, em responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas visando levantar o perfil dos docentes que atuam em ambas as modalidades, presencial e a distância, no curso de Bacharelado em Geografia desta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Posteriormente, caso concorde em participar, você será entrevistado.

Este estudo será realizado em horário, dia e local a ser planejado para não prejudicar o andamento das atividades docentes.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados desta pesquisa servirão para caracterizar a análise das práticas pedagógicas do professor da educação superior presencial a partir de experiências com a modalidade a distância.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Márcia Marília T. A. de Souza Duarte – Telefone: (31) 99388-4538. E-mail: marciateixeiraduarte@gmail.com

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques – Av.: Itaú, 505 - 3º andar - sala 309 - Dom Cabral - Belo Horizonte/MG - CEP: 30535012. Telefone: 31-3412-7269. E-mail: sm.pucminas@gmail.com

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou emailcep.proppg@pucminas.br

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2015.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Data: ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome (em letra de forma) e Assinatura do pesquisador

Data: _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE B – Questionário para equipe docente que atua no curso de Bacharelado em Geografia nas modalidades presencial e a distância

Este questionário é parte da pesquisa: “A análise das práticas pedagógicas de professores da educação superior presencial a partir de experiências com a modalidade a distância”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Stela Maria Fernandes Marques, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá, primeiramente, em responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas, visando levantar o perfil dos docentes que atuam em ambas as modalidades, presencial e a distância, no curso de Bacharelado em Geografia desta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Posteriormente, caso concorde em participar, você será entrevistado.

Sua participação será de essencial importância para o desenvolvimento dessa pesquisa, e, por isso, agradecemos a sua contribuição.

Dados confidenciais.

Nome:

Instituição:

1 - Em qual faixa etária você está?

() Menos de 25 anos

() De 25 a 35 anos

() De 36 a 45 anos

() De 46 a 55 anos

() Mais de 55 anos

2 - Curso de graduação em que você se formou?

3 - Bacharelado e/ou licenciatura?

4 - Qual a sua maior titulação?

- () doutorado
() mestrado
() especialização
() graduação

5 - Você possui quanto tempo de docência:

- Na educação básica: _____ anos
 _____ meses
- Na educação superior: _____ anos
 _____ meses
- Na modalidade de Educação a Distância: _____ anos
 _____ meses
- No curso de Bacharelado em Geografia Presencial desta instituição: _____ anos
 _____ meses
- No Curso de bacharelado em Geografia a distância desta instituição: _____ anos
 _____ meses

6 - Quantas vezes você lecionou a mesma disciplina no curso de Bacharelado em Geografia na modalidade a distância? Qual o nome desta disciplina?

7 – Estaria disponível para uma curta entrevista?

- () Sim
- () Não

Indique, por favor, um contato de e-mail.

Obrigada!

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada

- 1 - Discuta / apresente os diferentes tipos de formação, realizados por você, para atuar na educação superior presencial e a distância.
- 2 - Você ministra a mesma disciplina na educação presencial e a distância? Qual?
- 3 - Durante a sua trajetória de formação (graduação e pós-graduação) foram abordadas disciplinas sobre didática e metodologia de ensino?
- 4 - Você recebeu algum tipo de formação específica para atuar na EaD nesta instituição?
- 5 - Em sua opinião, quais foram os principais conhecimentos e saberes que você adquiriu com a experiência de professor na Educação a Distância?
- 6 - Como você avalia a sua interação com a equipe de profissionais que atuam no curso da EaD? E na educação presencial?
- 7 - Como você avalia o processo de ensino e aprendizagem na EaD? E na educação presencial?
- 8 - De que forma você planeja e acompanha a sua disciplina nas modalidades presencial e a distância?
- 9 - Quais os maiores desafios no dia a dia com a Educação a Distância? E em relação à educação presencial?
- 10 - Para você, quais são as principais diferenças entre o trabalho do professor da educação presencial e da Educação a Distância?
- 11- A sua prática pedagógica presencial mudou após a experiência na Educação a Distância? Se sim, em que aspectos?
- 12 - Durante ou após a sua experiência na Educação a Distância você precisou modificar alguma estratégia pedagógica?