



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**UNIVERSIDADE DO BRASIL** CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UFRJ

**ELISA MARIA MAÇÃS FERNANDES DE CASTRO FILGUEIRAS**

**RECONHECIMENTO SOCIAL DOS EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR A  
DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES, DIFICULDADES E DILEMAS**

**Rio de Janeiro**

**2014**

**ELISA MARIA MAÇÃS FERNANDES DE CASTRO FILGUEIRAS**

**RECONHECIMENTO SOCIAL DOS EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR A  
DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES, DIFICULDADES E DILEMAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro

2014

### CIP - Catalogação na Publicação

F478r Filgueiras, Elisa Maria Maçãs Fernandes de Castro  
Reconhecimento social dos educadores do ensino superior a distância: possibilidades, dificuldades e dilemas / Elisa Maria Maçãs Fernandes de Castro Filgueiras. -- Rio de Janeiro, 2014.  
175 f.

Orientador: Mônica Pereira dos Santos.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Docência. 2. Ensino Superior a distância. 3. Inclusão e exclusão social. 4. Bem-estar e mal-estar. 5. Perspectiva omnilética de análise. I. Santos, Mônica Pereira dos, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: **“O reconhecimento social dos educadores do ensino superior à distância: possibilidades, dificuldades e dilemas”**

Doutorando(a): **Elisa Maria Maçãs Fernandes de Castro Filgueiras**

Orientado(a) pelo (a): **Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Pereira dos Santos**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

***DOUTOR EM EDUCAÇÃO***

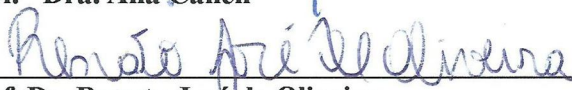
**Rio de Janeiro, 29 de setembro de 2014**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Pereira dos Santos**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Canen**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Renato José de Oliveira**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Allan Rocha/Damasceno**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup> Dra. Sálua Cecílio**

À Ana Beatriz Maçãs Filgueiras Gama, minha guerreira-menina, que, já ao nascer, tem vencido os desafios para inclusão na vida. E, a todos os guerreiros e guerreiras, que estão por vir.

## AGRADECIMENTOS

À querida professora, orientadora, amiga, coordenadora do LaPEADE, Mônica Pereira dos Santos, pela orientação segura, pontual e, acima de tudo, pelos valores humanos e pela luta por seus ideais profissionais.

À querida professora Sálua Cecilio (Universidade de Uberaba), por acompanhar minha trajetória acadêmica, por seu carinho, por sua competência, pelo incentivo a “alçar mais este voo”.

Ao professor Allan Rocha Damasceno (UFRRJ), por seu dinamismo, pela força de seus ideais, por seu companheirismo, pela sua competência profissional.

À querida professora Ana Canen (UFRJ), por reconhecê-la uma profissional admirável, por suas contribuições essenciais e fundamentais em minha defesa de projeto e em minha qualificação, e por sua delicadeza.

Ao professor Renato José Oliveira (UFRJ), por suas ponderações repletas de significado e relevância, e por contribuições de inestimável valor na minha qualificação.

À querida professora Maria Vitória Campos Mamede Maia, que me proporcionou importantes reflexões sobre o espaço lúdico no processo de ensino-aprendizagem, por seu brilhantismo e sua compreensão em horas difíceis.

Ao professor Vicente Bedmar (Universidade de Córdoba), pela proximidade com os projetos desenvolvidos pelo LaPEADE e por seus estudos em relação aos formadores de formadores.

Às queridas professoras e amigas Mylene Cristina Santiago e Sandra Cordeiro de Melo, vice-coordenadoras do LaPEADE, por seu companheirismo e ajuda em situações tão especiais.

Aos professores Roberto Leher, Ludmila Thomé de Andrade, Irma Rizzini, Sônia Maria de Castro Nogueira Lopes, Adriana Mabel Fresquet, Miriam Waidenfeld Chaves, que possibilitaram momentos significativos de aprendizagem, de debates e reflexões.

À colaboradora Solange Rosa de Araújo, secretária do PPGE, por sua incansável dedicação a nós, alunas e alunos, sua ajuda e afeto e demais colaboradores João Ricardo dos Santos, Marilda de Souza Camargo, Aline Lyra dos Santos.

Aos gestores, professores e preceptores que se prontificaram a responder às perguntas que fundamentam a minha pesquisa.

Ao Dr. Marcelo Palmério, reitor da Universidade de Uberaba, à pró-reitora de ensino Superior, Inara Barbosa Pena Elias, aos pró-reitores André Fernandes e Fernando Marra, pela confiança, incentivo e apoio que sempre demonstraram.

À colega e amiga Mara Lago, que foi selecionada junto comigo para o doutorado e com quem compartilhei momentos tão decisivos e especiais.

Às colegas do LaPEADE, em especial à Emília Naura Bouzada, Manoella Rodrigues P. Senna Vasconcelos da Silva, Maria Isabel Luna, Angela Maria Venturini, Eliane de Oliveira Rodrigues, Ranah Manzenco Silva, Simone Henriques Gonçalves, Lillian A. Bruns, Gláucio Rodrigues Motta, José Guilherme de Oliveira Freitas, Claudio, que de uma forma ou de outra me ajudaram a refletir sobre assuntos tão importantes desse percurso. Meu agradecimento especial à Regina Maria de Souza Correia Pinto, pela contribuição no *abstract* e pela discussão de aspectos tão essenciais de minha tese.

À amiga Cláudia Ceccon, pela preciosa contribuição no Resumé.

À professora Soraya Goulart de Castro, que muito me ajudou na revisão desta tese.

Aos amigos e amigas, em especial, Regina Célia G. Pessoa, Lucia Cristina N. de Alcântara, Morana Silveira, Eduardo Mendes, Julia e Vilma Torres, Maria José da Silva, Heloisa Hernandez Salvador, Jo e Claudius Ceccon, Toni Luz, Lenilce e Pepe, Cláudia Ramos, Tizinha, Gisele de Forton, Christina Paz, Itamar Moreira pelo carinho e estímulo.

Aos amigos e amigas de Uberaba-MG, em especial, Daniel Lopes, Thaís Helena Syllos Cólus, Helione Dias Duarte, Lilian Biagioni de Lima, Maristela Ramos, Tenara Gádara, Ivanilda Barbosa, Fued, Chico, Salma, Marciopelas preciosas contribuições e incentivo. E, ao grupo do Arte da Ponte 2014 e ao grupo dos Sonhos.

Aos amigos e amigas de São Lourenço-MG.

Às minhas amigas de infância do Colégio Santo Amaro.

Aos meus amigos e amigas de trabalho da Creche Ueriri, do Instituto Metodista Bennett, do Senai/ Rio.

Aos meus queridos alunos e queridas alunas. Aos gestores, professores, preceptores e administrativos da UNIUBE, em especial a Renner de Brito e Maria Aura Marques Aidar.

Aos artistas do Show festa Cultural.

Aos amigos e amigas dos meus filhos, meus também.

Aos meus familiares brasileiros e portugueses, em especial Raul, Roberta, Renato, Fabio, Laurapela atenção, amor, paciência, ajuda e compreensão em tantos momentos em que tive que me ausentar para escrever essa tese; que sirva de referência para o que tiverem de conquistar e realizar. Segue também um abraço especial à Leia da Silva, Rafael, Thais, Bernardo, Ezequiel, Aline, Rebeca, Pedro, Roberto, Nancy, Lena e Mané.

A Deus e a cada um dessa minha história de vida, que contribuíram, de uma forma ou de outra, para que eu chegasse até aqui, deixo registrado o meu profundo agradecimento.

A todos e toda, a gratidão de uma eterna, aprendiz da vida.

*Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.*

Moacir Gadotti

(Perspectivas atuais da educação, 2000, p.9.)



## RESUMO

FILGUEIRAS, Elisa Maria Maças Fernandes de Castro. **Reconhecimento social dos educadores do ensino superior a distância: possibilidades, dificuldades e dilemas.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. 176f.

Esta pesquisa propôs-se verificar como os educadores que atuam em EAD percebem a si mesmos no exercício da profissão, se socialmente incluídos ou excluídos, conforme os conceitos levantados por Santos (2003) e Sawaia (2010). Além disso, investiga de que forma tais percepções influenciam o exercício profissional no que tange à promoção de práticas inclusivas, direcionadas ao corpo docente. Pretendeu, ainda, investigar as implicações que o fenômeno, após o advento da internet, tem com o conceito de docência no ensino superior. Assim, a hipótese central da pesquisa é a de que o mal-estar docente (NÓVOA, 2009; ESTEVE, 2004) é reflexo dos novos referenciais e *modus vivendi* da sociedade do século XXI (CASTELLS, 2006; CHARLOT 2005), bem como de possíveis mudanças ocorridas na profissão, tendo em vista novas formas de ensino, aprendizagem, interação e comunicação (OLIVEIRA 2003; MORAN,2007,2012,2013,2014). Consequentemente, verificar se esse mal-estar interfere na promoção de práticas inclusivas junto ao aluno. A investigação, de cunho predominantemente qualitativo, utilizou-se de questionários e de pesquisa documental como formas de coletarem-se dados, com a adoção da perspectiva omnilética (SANTOS, 2013) de inclusão em educação para analisá-los. Os resultados apontaram para a presença do mal-estar entre os docentes e fortaleceram a hipótese de que seja mais um fator que obstaculiza professores a promoverem a inclusão em sua prática profissional.

Palavras-chave: 1. Docência. 2. Ensino superior a distância. 3. Inclusão e exclusão social. 4. Bem-estar e mal-estar. 5. Perspectiva omnilética de análise.

## ABSTRACT

FILGUEIRAS, Elisa Maria Maçãs Fernandes de Castro. **Social Recognition of Distance Superior Teaching educators**: possibilities, difficulties and dilemmas. Thesis (PhD in Education). College of Education. Federal University of Rio de Janeiro, 2014. 176 p.

This research aims at checking how educators who work online perceive themselves in the exercise of their profession – whether socially included or excluded, according to the concept of inclusion and exclusion from Santos (2003) and Sawaia (2010). It also aims at understanding how such perceptions have an influence on the exercise of this profession regarding the promotion of practices of inclusion in teaching. Furthermore, it intends to investigate the implications that their own perceptions as professionals like being included or excluded may have to do with the concept of teaching in Superior Education, especially after the coming of the internet, which apparently changed the profile of the teaching profession. Thus the core hypothesis of this research is that the ill be teaching (Nóvoa, 2009; Esteve 2004) is the reflection of the new referential as well as the *modus vivendi* of the xxi century society (Castells, 2006; Charlot 2005). It is also the reflection of possible changes in the concept of teaching regarding new ways of teaching, learning, interaction and communication (Olivera 2003; Moran, 2007, 2012, 2013, 2014) and that this malaise interferes in the promotion of inclusive teaching practices. The investigation, of a mainly qualitative type, used questionnaires and documentary research as ways of collecting data and used the *omnilectic* (Santos 2013) perspective of inclusion in education to analyse them. The results point at the presence of this malaise among the teachers and give strength to the hypothesis that this very malaise is one more factor that places obstacles for teachers to promote inclusion in their professional practice.

Key words: 1. Teaching; 2. Distance Superior teaching; 3. Social inclusion and exclusion; 4. Well-being teaching and ill be teaching; 5. *Omnilectical* perspective of analysis.

## RÉSUMÉ

FILGUEIRAS, Elisa Maria Maças Fernandes de Castro. **La enseignants de l'enseignement supérieur à distance**: les possibilités, les problèmes et les dilemmes. Thèse (Doctorat en Éducation). Faculté d'Éducation. Université Fédérale de Rio de Janeiro, 2014.176f.

Cette recherche a proposé d'étudier la façon dont les éducateurs qui travaillent dans l'EAD se perçoivent dans leur profession, si socialement inclus ou exclus, d'après les concepts soutenus par Santos (2003) et Sawaia (2010). En outre, il examine comment ces perceptions influencent le professorat en matière de promotion de la pratique inclusive, visant les enseignants. La recherche a prétendu également étudier les implications que ce phénomène, après l'avènement de l'Internet, a eu en regard au concept de l'enseignement dans l'enseignement supérieur. Ainsi, l'hypothèse centrale de cette recherche est que le malaise des enseignants (NÓVOA, 2009; ESTEVE, 2004) est un reflet de la nouvelle référence et modus vivendi de la société du XXI siècle (CASTELLS, 2006; CHARLOT, 2005), ainsi que de possibles changements dans la profession, compte tenu de nouvelles méthodes d'enseignement, d'apprentissage, d'interaction et de communication (OLIVEIRA, 2003; MORAN, 2007,2012,2013,2014). Par conséquent, si ce malaise interfère dans la promotion de pratiques inclusives avec l'étudiant. La recherche, d'approche essentiellement qualitative, a utilisé des questionnaires et de la recherche documentaire comme moyens de recueillir les données, avec l'adoption de La perspective omnilétique (SANTOS, 2013) d'inclusion dans l'éducation pour les analyser. Les résultats ont souligné la présence de malaise chez les professeurs et soutiennent l'hypothèse que celui-ci représente un facteur additionnel qui empêche les enseignants de promouvoir l'inclusion dans leur pratique professionnelle.

Mots-clés: 1. Enseignement 2. Enseignement supérieur à distance. 3 Inclusion et exclusion sociale. 4 Bien-être et malaise. 5. Perspective omnilétique d'analyse

## LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS, QUADROS E TABELAS

<b>Gráfico 01 – Matrículas em cursos autorizados, ofertados em 2012, segundo o nível e a modalidade de ensino.....</b>	<b>18</b>
<b>Gráfico 02 – Matrículas em cursos autorizados, ofertados em 2012, segundo região geográfica.....</b>	<b>19</b>
<b>Gráfico 03 – Matrículas em cursos EAD autorizados e ofertados em 2012, segundo a natureza jurídica das instituições formadoras.....</b>	<b>19</b>
<b>Quadro 01 – Bases de dados acadêmicos.....</b>	<b>27</b>
<b>Quadro 02 – Situações inclusivas e excludentes identificadas.....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 03– Legislação brasileira sobre educação a distância.....</b>	<b>72</b>
<b>Tabela 01– Médias anuais a serem atingidas.....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 04– Universidades e documentos no site da EAD.....</b>	<b>83</b>
<b>Figura 01– Representação gráfica da perspectiva omnilética.....</b>	<b>92</b>
<b>Quadro 05 – Categorias e subcategorias de análise.....</b>	<b>99</b>
<b>Quadro 06 – Dimensões, categorias de análise, hipóteses.....</b>	<b>100</b>
<b>Gráfico 04 – Índices referentes ao sexo dos participantes.....</b>	<b>106</b>
<b>Gráfico 05 – Idade.....</b>	<b>107</b>
<b>Gráfico 06 – Nacionalidade.....</b>	<b>108</b>
<b>Gráfico 07 – Categoria das instituições participantes.....</b>	<b>108</b>
<b>Gráfico 08 – Tempo de serviço na instituição de ensino superior.....</b>	<b>109</b>
<b>Gráfico 09 – Formação acadêmica.....</b>	<b>109</b>
<b>Gráfico 10 – Atuação em educação presencial e em educação a distância.....</b>	<b>110</b>
<b>Gráfico 11 – Participação em cursos para formação profissional em EAD.....</b>	<b>111</b>
<b>Gráfico 12 – Atuação em educação presencial e em educação a distância.....</b>	<b>111</b>
<b>Gráfico 13 – Pergunta 01.....</b>	<b>113</b>
<b>Gráfico 14 – Pergunta 02.....</b>	<b>114</b>
<b>Gráfico 15 – Pergunta 05a.....</b>	<b>115</b>
<b>Gráfico 16 – Pergunta 05b.....</b>	<b>115</b>
<b>Gráfico 17 – Pergunta 12.....</b>	<b>116</b>
<b>Quadro 07 – Possibilidades e dificuldades do grupo 1.....</b>	<b>117</b>
<b>Gráfico 18 – Pergunta 07.....</b>	<b>120</b>

<b>Gráfico 19 – Pergunta 13.....</b>	<b>121</b>
<b>Quadro 08 – Possibilidades e dificuldades do grupo 2.....</b>	<b>122</b>
<b>Gráfico 20 – Pergunta 03.....</b>	<b>125</b>
<b>Gráfico 21 – Pergunta 04.....</b>	<b>125</b>
<b>Gráfico 22 – Pergunta 10.....</b>	<b>126</b>
<b>Gráfico 23 – Pergunta 11.....</b>	<b>126</b>
<b>Quadro 09– Possibilidades e dificuldades do grupo 3.....</b>	<b>127</b>
<b>Gráfico 24 – Pergunta 06.....</b>	<b>130</b>
<b>Gráfico 25 – Pergunta 08.....</b>	<b>130</b>
<b>Gráfico 26 – Pergunta 09.....</b>	<b>131</b>
<b>Quadro 10– Possibilidades e dificuldades do grupo 4.....</b>	<b>132</b>
<b>Gráfico 27 – Pergunta 14.....</b>	<b>134</b>
<b>Gráfico 28 – Pergunta 16.....</b>	<b>135</b>
<b>Quadro 11– Motivos do mal-estar e aspectos considerados.....</b>	<b>136</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a distância
FAFE	Fundação de Apoio à Faculdade de Educação
FOC	Faculdade Oswaldo Cruz
IES	Instituição de Ensino Superior
LaPEADE	Laboratório de pesquisa, estudos e apoio a participação e a diversidade em educação.
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Portugal
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PVANET	Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFV
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SINEAD	Sindicato Nacional das Empresas de Educação a distância
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNIB	Universidade Ibirapuera
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNOCHAPECO	Universidade Comunitária da Região de Chapecó

## SUMÁRIO

### LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS, QUADROS E TABELAS

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>EXPANSÃO DA EAD, BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO A SITUAÇÕES PROFISSIONAIS INCLUSIVAS E EXCLUDENTES .....</b>	<b>31</b>
<b>1.1</b>	<b>Conceitos de bem-estar e de mal-estar profissional.....</b>	<b>32</b>
<b>1.2</b>	<b>Situações profissionais inclusivas e excludentes que marcam o percurso dos profissionais da educação e a questão do mal-estar profissional.....</b>	<b>40</b>
1.2.1	Registros de ClermontGauthier (2013).....	42
1.2.2	Registros de Julio Emilio Diniz Pereira (2000).....	47
1.2.3	Registros de Bernard Charlot (2005).....	52
1.2.4	Registros de José Manuel Esteve (1999; 2004).....	57
1.2.5	Registros de Antônio Nóvoa (2009).....	64
<b>1.3</b>	<b>Reflexões acerca dos registros.....</b>	<b>66</b>
<b>2</b>	<b>EVOLUÇÃO DO RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ÁREA DE ESTUDO E INTERESSE ACADÊMICO A PARTIR DE DOCUMENTOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>2.1</b>	<b>Documentos disponibilizados no site do MEC.....</b>	<b>72</b>
<b>2.2</b>	<b>Documentos disponibilizados nos sites de universidades que ofertam cursos a distância.....</b>	<b>82</b>
<b>2.3</b>	<b>Identificação de matrizes curriculares do curso de Pedagogia.....</b>	<b>85</b>
<b>3</b>	<b>DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>88</b>
<b>3.1</b>	<b>Metodologia central da pesquisa.....</b>	<b>88</b>
<b>3.2</b>	<b>Coleta e apresentação dos dados documentais.....</b>	<b>94</b>
<b>3.3</b>	<b>Sobre o questionário.....</b>	<b>95</b>
<b>3.4</b>	<b>Pré-análise dos dados.....</b>	<b>99</b>



3.5	Aplicação e coleta de dados do questionário.....	102
3.6	Os sujeitos pesquisados.....	104
4	<b>AS VOZES DOS EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	112
4.1	<b>Grupo 1 – Do Profissional.....</b>	112
4.2	<b>Grupo 2 – Da Formação.....</b>	119
4.3	<b>Grupo 3 – Das Percepções.....</b>	124
4.4	<b>Grupo 4 – Da Inclusão e da Exclusão.....</b>	129
4.5	<b>Grupo 5 – Do Bem-estar e Do Mal-estar.....</b>	134
4.6	<b>Discussão dos dados à luz dos teóricos e da perspectiva omnilética.....</b>	138
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	153
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	157
	<b>APÊNDICE A – Questionário.....</b>	168

## INTRODUÇÃO

### **Contexto da temática e primeiras reflexões**

Ao longo de minha trajetória em educação a distância (EAD) na formação de professores para atuarem em ambientes virtuais, tenho percebido que muitos deles utilizam esse espaço como se estivessem numa sala de aula presencial, ao lançarem mão das mesmas competências, habilidades e atitudes, sem observarem as peculiaridades e diferenças didáticas necessárias à docência em ambiente virtual. Percebo, igualmente, que as ferramentas e/ou os recursos de aprendizagem a distância são, por vezes, subutilizados ou mesmo utilizados de forma inadequada ou imprópria.

Nesta segunda década do séc. XXI, os professores que atuam em ambientes virtuais colaborativos de ensino-aprendizagem precisam ficar atentos a competências e habilidades próprias, dentre as quais a criatividade e a flexibilidade. São situações diferenciadas as quais terão de adaptar-se, tendo em vista um melhor aproveitamento da modalidade e também de certas particularidades do público com que irão interagir.

Ribeiro (2013) chama atenção para o fato de que a sociedade se transforma rapidamente e, com isso, requer mudanças de paradigmas na educação, com foco no aluno e nas situações de aprendizagem, por meio de práticas interativas, que contemplem a maior participação do aluno, compartilhando, socializando ideias, opiniões, informações, pesquisas. O advento da globalização, as exigências assinaladas pelos novos tempos, às necessidades de abertura para o mundo têm levado as pessoas, as empresas e as instituições a se confrontarem com a busca rápida da excelência no desempenho organizacional e profissional.

Ainda segundo Ribeiro (idem), o conhecimento torna-se obsoleto em curto período de tempo, demandando uma aprendizagem contínua e permanente; daí ser indispensável a aquisição de habilidades que ajudem o indivíduo a se adaptar com facilidade ao novo e às circunstâncias marcadas pela incerteza e pela complexidade. Com isso, processa-se uma ampla transformação de crenças, de atitudes, de métodos etc., dando lugar a uma nova visão de mundo.

Responder a esse progresso sem precedentes e às demandas atuais, bem como acompanhá-los e participar deles de forma precisa, tanto na área científica quanto na tecnológica, significa estar devidamente qualificado no vértice dos acontecimentos. Até que ponto isso se processa com os educadores dos tempos atuais? Até que ponto as universidades que formam novos educadores estão preparadas para atenderem a essa demanda que, por sua

vez, requer uma formação pautada em princípios que precisam estar claros para toda a comunidade?

São perguntas que se fazem presentes, em conjunto com a identificação das necessidades educacionais e com o desenvolvimento e a avaliação dos fatores prioritários para que uma educação de qualidade possa ser realidade. Qualidade entendida aqui conforme Campos (1999, p. 2) “um produto ou serviço (...) que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente” e ainda, de acordo com Juran (1991,p.48) “características do produto que (...) proporcionam a satisfação em relação ao produto”.

É diante desse cenário que a educação a distância, com seus princípios e pressupostos, se insere.

O século XX encontrou na Educação a Distância/EAD uma alternativa, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. A EAD passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas (PRETI, 1996, p.2).

Ao final do século XX, portanto, a EAD começa a ter uma visibilidade diferente, voltada à satisfação das necessidades dos adultos que precisavam aprofundar-se nos estudos e atualizar-se profissionalmente. Iniciava-se uma nova etapa para essa modalidade de ensino-aprendizagem, com a chegada de uma geração que passou a usar os computadores como instrumento de estudo e a frequentar aulas nos ambientes virtuais.

O primeiro navegador na web, denominado Mosaic, apareceu em 1993 e permitiu aos educadores um novo meio poderoso para obter-se acesso à educação a distância. (...) Na década de 1990, algumas universidades começaram a empregar programas baseados na web (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 46).

Tais mudanças afetaram as culturas, os hábitos, os procedimentos docentes e discentes, numa reorganização de todo o processo de ensino e aprendizagem. Moran (2012) chama atenção para a inclusão de procedimentos antes não totalmente aceitos, como a flexibilidade curricular, o acesso ao estudo em qualquer lugar, dia e hora, e a realização de atividades a distância, sem a presença do professor. Um exemplo dessa reorganização está no crescimento das propostas de estudo e interação em ambientes virtuais, como estratégia educativa e de trabalho. Desde 2004, portanto, há 10 anos, com a Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34), as Instituições de Ensino Superior (IES) passam a poder ofertar disciplinas utilizando a modalidade semipresencial incluindo o “uso integrado de

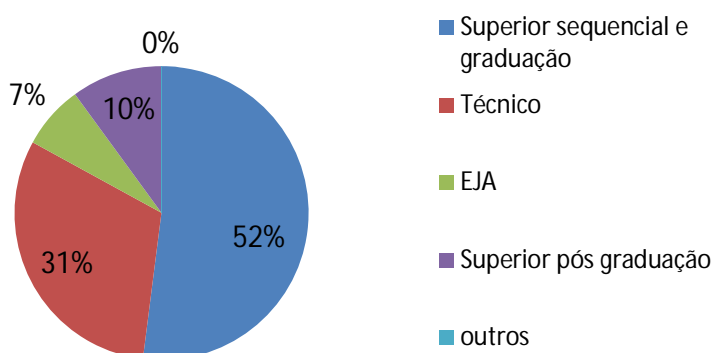
tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria” (BRASIL, Portaria 4.059). Tal acontecimento traduz-se em outras possibilidades de ensinar e aprender, a bem dizer, numa revolução na área da educação, paralelamente a uma revolução nas formas de comunicação e de interação.

Nesse período a utilização dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVAs), começam a aparecer com mais frequência e segurança. Inicialmente, o AVA era usado como repositório de materiais que, em sua maioria, era retirado do ambiente e reproduzido de forma impressa. Suas ferramentas passaram a ser descobertas, e ele começou a servir para realização das aulas em tempo real, para discussões em fóruns, para interação, formal e informal, entre os participantes, como portfólio, caderno de anotações e outras tantas possibilidades.

A partir dessa época, estudar e dar aulas em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem vêm ocupando um lugar de destaque no cenário das atividades acadêmicas e também das profissionais. Dia após dia, começa a fazer parte da rotina de estudo dos alunos de cursos de graduação ou daqueles estudantes e profissionais que buscam a continuidade do seu desenvolvimento e aperfeiçoamento no trabalho.

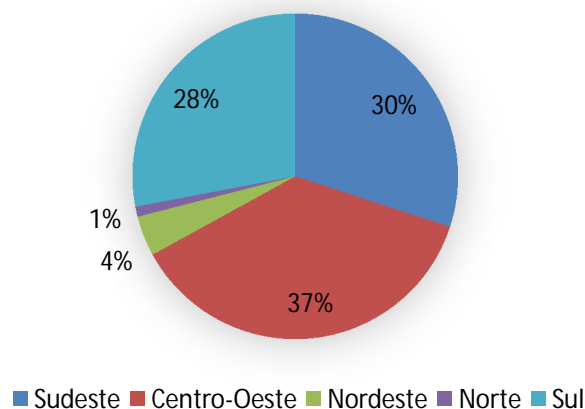
Ribeiro et al (2013) revelam que, no período de 2004 a 2010, o crescimento da EAD se deu em mais de 40% no Brasil, apontando uma forte tendência, em diferentes níveis – fato confirmado pelo Censo EAD, mais recente, conforme os gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 01 – Matrículas em cursos autorizados ofertados em 2012, segundo o nível e a modalidade de ensino.



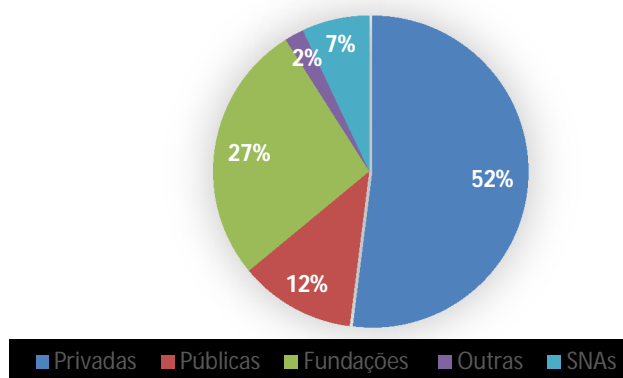
Fonte: CENSO EAD.BR, 2012, p.67.

Gráfico 02 – Matrículas em cursos autorizados ofertados em 2012, segundo região geográfica.



Fonte: CENSO EAD.BR, 2012, p.67.

Gráfico 03 – Matrículas em cursos EAD autorizados e ofertados em 2012, segundo a natureza jurídica das instituições formadoras.



Fonte: CENSO EAD.BR, 2012, p.67.

Os dados indicados nos gráficos evidenciam a expansão, pode-se dizer, acelerada da EAD. Pode-se inferir um aumento da credibilidade pela modalidade, de um público que até então, não a procurava, considerando-a sem a qualidade educacional requerida. Isto significa uma maior aceitação da sociedade. Revela também, um grande interesse do público adulto pela volta aos estudos. Além disso, outro aspecto que pode ser observado é o aumento da oferta de cursos de graduação a distância pelas universidades particulares, que passam a investir nesse público, por conta do interesse manifestado, em contraposição a um número reduzido de oferta

nas universidades públicas, mesmo cientes e conscientes das mudanças significativas por que passa a sociedade, no que concerne às novas formas de comunicação e relacionamento entre as pessoas, aos avanços tecnológicos, assim como às novas formas de ensinar e aprender, haja vista os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, os AVAs.

A possibilidade de estudar-se em ambientes virtuais colaborativos de aprendizagem, sem dúvida, responde à demanda ditada pelos tempos da globalização, com inúmeras vantagens: redução de custos na operacionalização dos cursos; dinamismo e agilidade da disponibilidade e da troca de informações; não deslocamento dos colaboradores de seus locais de trabalho; oportunidade de custos de matrícula mais baixos do que os dos cursos presenciais; ampliação do contingente do número de alunos (uma vez que não há a preocupação com o espaço físico); democratização das oportunidades de educação para todos; flexibilização curricular. Importante dizer que o termo globalização foi aqui tomado no mesmo sentido de Boaventura Santos (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p.7), quando, em entrevista realizada, diz que tal processo não é novo e expande-se “cada vez mais a áreas geográficas do mundo, incorporando cada vez mais gente, e sujeito à lei de mercado e à lei de valor um número cada vez maior de atividades, produtos e serviços”.

Entretanto, ambientes virtuais colaborativos precisam ser utilizados de forma adequada à mídia eletrônica, a seus símbolos e à sua linguagem. É preciso que ambos, professores e alunos, se sintam motivados para ensinar e aprender a distância, tendo os recursos tecnológicos como aliados, principalmente no contexto de cursos cujo objetivo é promover a construção do conhecimento de forma flexível e participativa, com troca de ideias, da partilha de informações, da pesquisa conjunta, da socialização da produção do conhecimento. Torna-se relevante o aprofundamento dos estudos de uma nova cultura, presente, hoje, nas relações afetivas, sociais, comerciais, econômicas deste século XXI e, por consequência, a compreensão do que muda na forma de comunicação dos sujeitos envolvidos. Uma nova didática apresenta-se como vital para o contexto acadêmico dos dias atuais, no que se refere a todas as faixas etárias, tendo em vista os avanços tecnológicos do final do século XX.

O cerne da transformação vivenciada na revolução atual refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação. (...) As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos (CASTELLS, 2005, pp. 68-69).

É uma nova forma de “estar no mundo”, com a (re)construção de culturas, políticas e práticas<sup>1</sup>. Pesquisas anteriores (SANTOS et al, 2007; 2010), realizadas nos últimos cinco anos pelo LaPEADE<sup>2</sup>, mostram que os professores são protagonistas da mediação nos processos de construção dessas culturas, no desenvolvimento dessas políticas e na orquestração dessas práticas (que incluem e excluem), porque tanto representam aqueles que gestam os processos de formulação e implementação das políticas institucionais (sejam inclusivas ou excludentes) quanto aqueles que as executam; além disso, são os que mais contato direto possuem com os estudantes, (ressaltando-se a relação de tempo processual, e não pontual), como também são “vítimas” de uma série de manobras políticas e profissionais, que os colocam em situação de fragilidade e/ou de elevado grau de estresse.

Não por acaso, estudos sugerem que esses profissionais são os maiores atingidos pela Síndrome do *Burnout*<sup>3</sup>, numa escala comparativa entre várias profissões no mundo todo.

A síndrome é um processo desencadeado por fatores relativos à organização do trabalho, do ambiente e das relações laborais, facilitado por algumas características individuais, com consequências tanto pessoais, quanto sociais, interferindo no âmbito do trabalho e trazendo implicações familiares. No trabalho, seus efeitos se fazem sentir principalmente nas constantes faltas por problemas de saúde, nos conflitos com a equipe e nas atitudes para com os usuários dos serviços ofertados, bem como na deterioração da qualidade e na queda da produtividade (BENEVIDES-PEREIRA, 2010, p. 12).

Esta pesquisa centra-se, justamente, na investigação sobre o reconhecimento social desse profissional da educação que atua como protagonista de um cenário virtual e, pode-se dizer, real, na medida em que suas atribuições são parecidas e até em maior número que as dos professores presenciais.

O tema suscita reflexões tanto no que diz respeito ao que ele representa para quem atua no cenário em discussão, como para todos que, de uma forma ou de outra, precisam desse profissional qualificado, quer individualmente, quer em instâncias coletivas. Consequentemente, a proposta aqui defendida visa à discussão dos desafios da EAD quanto à melhoria da qualidade de vida, ao desenvolvimento de um mundo sustentável, às questões

---

<sup>1</sup> No Capítulo 1 serão abordados os conceitos referentes a culturas, a políticas e a práticas.

<sup>2</sup> LaPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para maiores informações, buscar em: [www.lapeade.com.br](http://www.lapeade.com.br).

<sup>3</sup> Traduzido do inglês para o português: gastar-se, esgotamento nervoso.

essenciais sobre o multiculturalismo, às implicações educacionais (CANEN, 2007) e à inclusão no processo educativo (SANTOS, 2013).

Importante esclarecer ainda que, por vezes, me refiro aos profissionais que atuam junto aos alunos da EAD como educadores, visto que englobam não somente aqueles contratados como professores, como também, em muitos casos, aqueles contratados como técnico-administrativos, chamados de preceptores e, os contratados como bolsistas, na função de tutores – dilema ainda por autodefinir-se no mercado.

### **Trajatória pessoal: influências para a escolha do tema**

Trabalho com educação a distância há vinte e dois anos. Comecei a atuar na área em 1992, no SENAI-RJ, numa época em que a interação com os alunos ainda era, basicamente, via correio postal e material impresso. Desde essa época, já questionava a necessidade de uma formação específica e vislumbrava as futuras mudanças que mais recentemente vieram a afetar toda uma forma de ensinar e aprender, visto que estruturais, por interferirem diretamente em pilares educacionais importantes, como o acompanhamento dos alunos, a escolha e a elaboração do material didático a ser disponibilizado, a organização das equipes de trabalho, a infraestrutura de apoio logístico, o controle das informações e dos dados acadêmicos.

Em 2002, tive a experiência de frequentar uma pós-graduação totalmente a distância, ofertada pela UNED – *Universidad Nacional de Educación a Distancia*– em que interação e comunicação eram feitas totalmente via plataforma virtual de ensino-aprendizagem, com apoio de material impresso. Constatei que era possível fazer um curso totalmente a distância, participar de trabalhos em pequenos grupos com pessoas de países distantes e com eles chegar mesmo a elaborar projetos, interagir com o tutor e professores em *chats*. Naquele momento, selei o compromisso de fazer dessa uma modalidade conhecida e incorporada por instituições de ensino superior e empresas, pelas vantagens a ela inerentes: “atendimento de qualidade, além de se constituir uma forma de democratização do saber” (PRETI, 2009, p. 101), que indicavam ampliação das possibilidades de inclusão social de todos que quisessem ou precisassem estudar, principalmente se forem consideradas as dimensões continentais do Brasil.

Em 2007, finalizei o mestrado em Educação, pela Universidade de Uberaba-MG, com a dissertação denominada **A formação de educadores em rede**: a lógica virtual e os princípios de uma nova pedagogia, em que defendi as mudanças da relação com o saber e o desenho de uma nova concepção de educação e de sociedade. Também inclui os possíveis desafios a serem vencidos para que os educadores vivenciassem a educação a distância, em rede, sob o efeito das novas lógicas de interação e de comunicação e dos princípios éticos, estéticos, políticos e



sociais que viriam regeira nova pedagogia, dentre eles: 1) a familiaridade dos educadores com os princípios da educação em Rede; 2) a leveza dos ambientes virtuais, colaborando com a plasticidade do princípio da liquidez, presente nas relações que se estabelecem em Rede; 3) o exercício da autonomia; 4) a cultura da educação a distância em Rede, como possível, aceita e incorporada à sociedade; 5) a disponibilidade e a capacidade dos educadores de envolverem os alunos em processos participativos e afetivos, por meio de estratégias pedagógicas que promovam esses aspectos; 6) a realização da aprendizagem cooperativa; 7) o saber lidar com as lógicas que estão presentes nas novas propostas pedagógicas; e 8) o entendimento da academia de que há uma nova pedagogia pedindo “passagem” (FILGUEIRAS, 2007, p. 206).

Em 2009, em experiência de trabalho junto à Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro, na Superintendência de Formação de Professores, deparei-me com a realidade educacional da rede pública e, em consequência, com aspectos que atingiam os profissionais da educação presencial, em segmentos diversos. Essa passagem pela SEEDUC evidenciou uma defasagem na formação dos profissionais que trabalham com a EAD, nos aspectos de adaptação a essa nova forma de ensinar e de aprender e de utilização das tecnologias envolvidas, seja presencialmente ou não.

Diante dessas experiências e leituras, percebo que hoje, quando penso em educação a distância, penso em alguns fatores que considero subjacentes: mudanças sociais profundas na forma de as pessoas se relacionarem, se comunicarem, viverem o dia-a-dia pessoal e profissional, haja vista, por exemplo, divulgação, marketing e comercialização de produtos, a realização de conferências, a dinâmica dos jogos, das relações afetivas. Isso implica em: revisão de crenças e valores, de objetivos e de estruturação da formação docente; iniciativas, ações, decisões que reconheçam a importância da modalidade e de seus educadores no contexto atual e ressignifiquem o papel docente; adequação das práticas pedagógicas às novas linguagens, adaptadas a uma nova forma de ensinar e aprender.

### **Questão norteadora e objetivo**

Com a entrada no doutorado, em 2010, tomei contato com um instrumento de trabalho que instigou e aprofundou minhas indagações: o **Index para a inclusão**<sup>4</sup>, de Booth e Ainscow (2011). A partir daí, voltei-me para as culturas, políticas e práticas inclusivas em educação (ibidem), com foco na inclusão e exclusão social dos educadores que atuam a distância. Minha principal pergunta de pesquisa passou a ser: A inclusão e a expansão da EAD no cenário do

---

<sup>4</sup> O **Index para a inclusão** será comentado no Capítulo3 desta tese.

ensino superior, a partir de 2004, estão sendo entendidas como uma oportunidade para o bem-estar profissional do educador ou como mais um fator que contribui para o seu mal-estar, independentemente de ser iniciante ou não nessa modalidade?

Definidas as prioridades e o problema que motivaram as análises aqui processadas, ressalta-se que a presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar o assunto, dada a sua complexidade e aos vários aspectos que o envolvem. Pretende, contudo, ser ponto de partida para outras pesquisas e importantes reflexões e ações que contribuam para o bem-estar dos educadores, em especial daqueles que atuam a distância.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em levantar, descrever e discutir o panorama das situações que podem provocar tanto o bem-estar quanto o mal-estar profissional daqueles que atuam em EAD, no que tange à *construção de culturas*, ao *desenvolvimento de políticas* e à *orquestração de práticas*, de inclusão e/ou exclusão social, favorecendo o reconhecimento da sua importância na sociedade atual.

Os objetivos específicos consistiram em:

- identificar e analisar situações inclusivas e excludentes relacionadas aos educadores do século XX, verificando sua relação com as que atingem os educadores que, nos anos iniciais do século XXI, atuam a distância;
- descrever a percepção dos profissionais da educação, que atuam em cursos de graduação a distância, sobre si mesmos;
- identificar se existe mal-estar dos profissionais que trabalham na educação superior a distância;
- descrever o mal-estar, caso exista, e relacioná-lo omnileticamente a processos de inclusão e exclusão.

### **Sobre a organização desta tese**

Para alcançar os objetivos traçados, organizei este estudo em quatro momentos que se relacionam entre si e colaboram com uma melhor compreensão do assunto e das considerações finais.

O primeiro diz respeito à pesquisa bibliográfica, referente ao final do século XX até a data atual, da qual foram registrados situações e aspectos inclusivos e excludentes que serviram de “pano de fundo” de momentos marcantes do processo da história da profissão docente que influenciam o presente momento, não só para os que atuam presencialmente, mas também para

os que atuam a distância. Para esse momento, identifiquei autores que comentaram sobre evidências de inclusão e exclusão social da categoria. Cinco foram os autores que tomei por base: Gauthier (2013), Pereira (2000), Charlot (2005), Esteve (1999; 2004) e Nóvoa (1999, 2009).

O segundo momento foi direcionado aos diferenciais da modalidade de educação a distância, em relação a conceitos, a papéis, à metodologia, aos aspectos inerentes à virtualidade tecnológica e suas implicações pedagógicas, à importância da mediação e do acompanhamento ao aluno. Dialoguei com Oliveira (2003), Eisenstein (2008) Rocha (2013), Patrocínio (2004), Dias (2013), Moran (2012, 2013, 2014), todos os autores que comentam e estudam conceitos como educação a distância, virtualidade tecnológica e as implicações pedagógicas daí resultantes e que fazem parte do dia-a-dia do educador do ensino superior a distância.

Todos esses conceitos, oportunizando reflexões, são importantes para o redimensionamento e a compreensão de culturas, políticas e práticas da nova era, e por permitirem a identificação de possíveis mal-estares presentes nesse momento de transição, cujos desafios, muitas vezes, afetam uma geração de profissionais que viveu em época tão diferente, mas que se mantém, ainda hoje, lutando pelos ideais da educação.

O terceiro momento deu-se a partir das reflexões oriundas dos estudos de Booth e Ainscow (2011), contempladas no *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Nesse documento são citados e observados aspectos inclusivos e excludentes relacionados aos educadores no contexto das dimensões das culturas, das políticas e das práticas, para, a seguir, serem traçados comentários.

A fim de dialogar com as colocações de Booth e Ainscow (2011), aceitei o desafio de desenvolver um questionário junto aos profissionais da educação a distância que comportasse perguntas direcionadas a investigara existência ou não de aspectos que incitam o bem-estar (inclusivos) ou o mal-estar docente (excludentes).

A distribuição do questionário deu-se em quatro frentes: professores/profissionais de universidades em que atuo como profissional ou estudante; professores/profissionais da educação desconhecidos, mas atuantes em universidades por onde atuei; professores/profissionais da educação desconhecidos, mas indicados por conhecidos; professores/profissionais da educação desconhecidos e indicados por desconhecidos, totalizando cento e um (101) informantes.

O quarto momento diz respeito à análise omnilética dos dados levantados, a partir das respostas dadas pelos educadores que responderam às perguntas do questionário da pesquisa, em diálogo com os vários autores estudados. Tal análise, de cunho qualitativo, ilustrada e

enriquecida com dados numéricos, tornou possível verificar e visualizar o panorama das situações que podem provocar tanto o bem-estar quanto o mal-estar profissional, dentro da realidade em que atuam profissionalmente.

Se a perspectiva qualitativa comporta variadas práticas materiais e interpretativas que venham a qualificar a amostra como válida (DENZIN; LINCOLN, 2006, pp. 17-20), os dados quantitativos, referentes aos questionários, percentuais e gráficos estatísticos, ilustram a realidade objetiva encontrada. Desse modo, a perspectiva omnilética abarca uma visão totalizante de uma multiplicidade de leituras e concepções que ocorrem em três dimensões principais: culturais, políticas e práticas, implicando em compreendê-las numa relação que é tanto complexa como dialética.

### **Justificativa para esta pesquisa**

Aparentemente, a educação a distância tem-se mostrado um tema em crescimento ao longo dos últimos anos, em especial a partir de 2004. Essa “explosão” do tema instiga perguntar qual seria a relevância de mais um estudo sobre o assunto. A associação do tema com os aspectos especificamente aqui tratados – mal-estar docente; inclusão/exclusão; perspectiva omnilética – ainda é pouco explorada. Prova disso foi a uma consulta realizada a variadas bases de dados a partir do ano de 2008, tendo em vista a produção de trabalhos que associassem todos esses temas como afins. As bases consultadas foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Scientific Electronic Library Online- SCIELO, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

O levantamento nos sites da Internet, a rede mundial de computadores, por artigos científicos, dissertações e teses produzidos nos últimos seis anos (2008-2014), em cruzamento com palavras-chave como “mal-estar docente, inclusão, exclusão, educação a distância”, encontrou poucos resultados ou mesmo nenhum, dependendo da combinação que se fazia das palavras. No total, foram encontrados 9 (nove) resultados, sendo 6(seis) em consulta à base da CAPES, 2 (dois) em consulta à base SCIELO, 1(um) à BDTD. Também não foram encontrados livros especializados no assunto.

Quadro 01 – Bases de dados acadêmicos.

ANO	BANCO DE DADOS	TIPO DE TRABALHO ACADÊMICO			LOCAL
		T	DM	A	
2013	CAPES		X		Univ. de Lisboa-PT
			X		Univ. da Madeira-PT
2012	CAPES		X		Univ. de Coimbra-PT
	SCIELO			X	Fundação Carlos Chagas-BR
	CAPES			X	UFSM-BR
2011	SCIELO			X	UNICAMP-BR
	CAPES			X	UnB-BR
2010	CAPES		X		Universidade Aberta-PT
2009	BDTD	X			PUC-RS-BR
<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	

Legendas: T – Tese; DM - Dissertação de Mestrado; A-Artigo

Conforme o Quadro 01, na base de dados da CAPES, destacam-se 4 (quatro) dissertações de mestrado que se relacionam com o estudo, na medida em que: a primeira, intitulada “Representações dos professores do ensino básico e secundário sobre o ensino a distância para a itinerância: resultados de uma pesquisa exploratória”, de autoria de Rosa Maria Vilas Boas Chorão, 2013, aborda o papel que desempenham os docentes no ambiente virtual de ensino-aprendizagem; o envolvimento de alunos e docentes tanto na concepção presencial, como na concepção a distância, observando as semelhanças e as diferenças nessa participação; a segunda, “Prevenção da saúde mental na profissão docente *burnout, estratégias de coping e engagement*”, de autoria de Marisa Célia Fernandes Xavier Pocinho Perestrelo, 2013, trata de como o professor vivencia a sua profissão; a exaustão emocional, a despersonalização, a falta de realização profissional dos docentes; a terceira “Direitos e deveres dos professores na perspectiva dos alunos”, de Sonia Maria Marques Rodrigues, 2012, tem relevância para este

estudo porque trata dos dilemas éticos, direitos e deveres dos professores sob o ponto de vista de um grupo de alunos; por último, a quarta dissertação, intitulada “Satisfação/insatisfação no trabalho dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: estudo do Concelho de Caldas da Rainha”, de Patrícia Isabel Belchior Amante Alves, 2010, aborda a motivação docente e influência no funcionamento do sistema educacional, na qualidade de ensino, na motivação do aluno e, no seu bem ou mal-estar.

Na base de dados da CAPES também existem dois artigos que se relacionam com esta pesquisa: “Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente”, de Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, 2012, por tratar de processos de formação docente; Identidade profissional, profissionalização e participação em sindicatos e associações; e também o intitulado “Ser educador(a) é... (também) socializar inquietações”, de Sandra Marisa Allebrandt-Padilha; Maria Júlia Padilha Macagnan; Soraia Napoleão Freitas, 2011, por tratar do sofrimento docente; respostas para a educação na diversidade.

Na base de dados SCIELO nada versava sobre o mal-estar docente quando vinculado à educação a distância. Contudo, dois artigos aproximaram-se do tema desta investigação quando o mal-estar docente é generalizado, sem particularidades. São eles: o primeiro, “Professores e dificuldades do ofício preservação e reconstrução da dignidade profissional”, de Françoise Lantheaume, por abordar defesas construídas diante da adversidade profissional; construção do significado da profissão e de sua dignidade profissional; e o segundo, “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação básica no Brasil”, de Aparecida Neri de Souza; Marcia de Paula Leite, por tratar do cotidiano do trabalho e da saúde dos professores da educação básica; do sofrimento dos docentes no exercício da profissão. Contempla os estados de bem-estar e mal-estar docente no exercício da profissão junto aos alunos e à equipe; influência e repercussão de tensões e conflitos na vida profissional dos docentes.

Por último, em consulta à base de dados da BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES, distingue-se um texto que contribui para a confirmação da validade do tema, na atualidade. A tese de doutorado, intitulada “Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o mal-estar e bem-estar dos professores que trabalham com EAD”, de Sueli Wolff Weber (2009), sinaliza vários aspectos que fazem parte do contexto desta pesquisa e defende os estados de bem-estar e mal-estar docente no exercício da profissão junto aos alunos e à equipe. Também aborda a influência e a repercussão de tensões e conflitos na vida profissional dos docentes.

O levantamento geral mostrou a importância de o tema ser divulgado, comentado e apresentado à reflexão. Foram mencionadas questões significativas, referentes ao mal-estar que

sofreram e sofrem os profissionais educadores. São situações que os colocam em posição desconfortável socialmente, por vezes discriminados e até mesmo excluídos. Trata das condições socioeconômicas e políticas desfavoráveis, no que concerne às estruturas deficientes em que atuam mudanças sociais, baixos salários, carga horária de trabalho excessiva, assim como a falta de formação adequada, o stress emocional daí proveniente, os sentimentos que se originam dessa situação, o preconceito em relação à profissão, a impotência para agir, o absenteísmo daí resultante.

Já a pesquisa aqui desenvolvida teve por diferencial ouvir profissionais da educação a distância que atuam em diversas funções, não só como professores, mas como preceptores e tutores, contratados como docentes ou não, ampliando, assim, a abrangência da investigação, suas implicações e repercussões. Com isso, consideram-se não só a evidência dos resultados como também possibilidades, dificuldades, dilemas daí advindo se a relação entre eles. Uma maneira omnilética de compreender como as ocorrências humanas se verificam, assim como as tensões e contradições que precisam ser desveladas.

(Dilema é) qualquer coisa que não tem uma resposta boa ou má. Não há uma resposta certa ou errada. É uma dúvida, uma hesitação. Dilemas são coisas que podem ser argumentadas num sentido e em outro, são decisões que só conseguimos ponderar através do conhecimento, mas também através dos nossos valores. (...) a maneira como os entendo poderia ter outras respostas na análise de outras pessoas. (NÓVOA, 2006, p.5).

Tornando a situação ainda mais pública, refletida e discutida, é possível apontarem-se alternativas que promovam o reconhecimento da importância desse educador na sociedade atual e, com isso, contribuir para favorecer o seu bem-estar profissional.

Tendo em vista facilitar a compreensão da estrutura deste texto, a pesquisa foi organizada nos seguintes capítulos:

**O Capítulo I** versa, principalmente, acerca das considerações importantes relacionadas ao bem-estar e ao mal-estar profissional em relação a situações inclusivas e excludentes vivenciadas pelos educadores, visando a um maior e melhor entendimento entre a expansão da EAD e o reconhecimento desse profissional que, em 2014, atua em cursos superiores ofertados a distância.

**O Capítulo 2** tem como destaque comentário se reflexões sobre documentos oficiais e não oficiais que retratam até que ponto a modalidade de educação a distância é legalmente aceita, reconhecida e valorizada pelos órgãos governamentais e instituições de ensino superior.

O **Capítulo 3** descreve o desenho metodológico da pesquisa, com apresentação da perspectiva omnilética de análise e os referenciais teóricos, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta dos dados em relação às perguntas do questionário aplicado, em relação aos documentos pesquisados.

O **Capítulo 4** contém a análise e a discussão omnilética dos resultados referentes à investigação junto aos educadores pesquisados e a indicação de uma proposta que pode promover situações profissionais inclusivas geradoras do seu bem-estar profissional, no âmbito pessoal e das instituições em que trabalham, contribuindo para o bem-estar social em tempos de mudança.

Por último, as **Considerações finais** com as possibilidades que o estudo do tema suscitou, os aspectos dificultadores para o reconhecimento social dos educadores do ensino superior que atuam a distância e os possíveis desafios daí resultantes.



## **1 EXPANSÃO DA EAD E BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO A SITUAÇÕES PROFISSIONAIS INCLUSIVAS E EXCLUDENTES**

A expansão da modalidade de educação a distância, a partir de 2004, vem oportunizando novas possibilidades de ensinar e de aprender. O Censo EAD de 2012, divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância–ABED (SENAC, 2013) mostrou que:

(A EAD) cresce e atrai cada vez mais alunos, inclusive entre os mais jovens. (...) Comparando os novos dados aos resultados de 2011, o estudo apontou um crescimento de 52,5% nas matrículas durante o período, alcançando a marca de quase 5,8 milhões de inscritos. Desse total, 74,4% das matrículas foram realizadas em cursos livres, 19,8% nos autorizados e 5,8% em disciplinas de cursos presenciais que podem ser realizadas a distância (SENAC, p. 1)<sup>5</sup>.

Em consequência, verificam-se a democratização das oportunidades educacionais e um movimento em busca de repensar, rever e reconhecer a importância do papel dos educadores na sociedade.

Contudo, esse crescimento não é igualmente verificado na produção de materiais para análise ou de reflexões teóricas que possam dar suporte aos que buscam caminhos ou que procuram entender fenômenos que perpassam as “regras” desse mercado emergente e sem tempo definido para deixar de crescer. O crescimento é avassalador e “no turbilhão” dessa expansão e diferentes propostas de tratar a educação, se encontra o profissional docente com sua profissão redistribuída em funções sem que a ele seja perguntado nada a respeito, nem sequer como percebe sua profissão num contexto de mudanças tão profundas e urgentes. É no viés dessa situação que uma vez mais o bem-estar profissional dos educadores no percurso de sua história profissional dá lugar a um mal-estar explícito ou velado no cenário da sociedade.

O desenvolvimento de estudos sobre os educadores que atuam na modalidade a distância colabora para redimensionar-se a relevância da profissão docente, confrontando, por um lado, situações e posturas que promovam qualquer tipo de mal-estar profissional e, por outro, estimulando a conquista de direitos que assegurem o seu bem-estar.

Assim, porque os conceitos de bem-estar e de mal-estar perpassam todo este trabalho, é importante esclarecê-los e registrar aqueles que melhor se adequam ao ponto de vista aqui traçado.

---

<sup>5</sup>Disponível em: <http://www.ead.senac.br/noticias/2013/12/ead-cresce-e-aparece-no-brasil/>.

## 1.1 Conceitos de bem-estar e de mal-estar profissional

O bem-estar equivale à realização profissional, associada à satisfação com o trabalho que o sujeito desenvolve e à experiência positiva de valorização e reconhecimento social da sua profissão. De acordo com Siqueira e Padovan (2008, p. 202), bem-estar profissional implica “manter em nível elevado sua satisfação com a vida, alta frequência de experiências emocionais positivas e baixas frequências de experiências emocionais negativas”. Significa, portanto, que também no âmbito das experiências profissionais essas sejam mais positivas do que negativas, num movimento de prazer em lidar com o dia-a-dia das atividades acadêmicas e do contato com a equipe e os alunos. Esse bem-estar está relacionado com a autorrealização que, por sua vez, está diretamente relacionada com o reconhecimento social. Sente-se realizado aquele que é reconhecido pelo que é, pelo que faz, pelo que trabalha, pelo que é valorizado, admirado. O bem-estar está intimamente vinculado às culturas, às políticas e às práticas, tratadas no Capítulo 4, juntamente com as dimensões.

Já o mal-estar aqui apresentado se vincula ao conceito que Esteve (1999) definiu quanto à atividade docente. Trata-se de “uma expressão utilizada para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (idem, p. 25). Em outras palavras, tais condições, mesmo que da ordem do subjetivo, afetam igualmente ou até mais o docente, a par de elas estarem ou não institucionalmente reconhecidas como componentes de desequilíbrio da saúde.

A maioria dos problemas humanos representam mais dilemas do que soluções, isto significa que os ‘autênticos’ problemas ficam fora da esfera de interesse de políticos e de cientistas e técnicos. Os problemas sociais somente criam mais problemas, não há descoberta de impacto, não têm glamour, não são cotados nas ações da bolsa, não existe ‘droga’ que os resolva (embora os laboratórios se empenhem na sua procura). Os problemas sociais são ‘perversos’, não se deixam resolver, vão contra o orgulho do ‘homem’, lembram-no constantemente da sua condição (SANCHO, 1998, p. 37).

Um dos fatores que, por exemplo, confundem o docente da EAD ou lhe causam estranheza ou até mesmo mal-estar, é a abundância de termos com que é designado. A esse respeito, Barreto (2004, p. 1186) comenta que “a designação de professor tem cedido espaço para outras tantas, tais como facilitador, animador, tutor, monitor etc.”, assim como também

para outros cargos que se originaram da profissão docente. Por exemplo, criou-se o cargo<sup>6</sup> de preceptor, com atribuições que dizem respeito ao acompanhamento da participação do aluno no processo, sem envolvimento com as questões de conteúdo. Cargo, em geral, técnico-administrativo e não docente que, muitas vezes, tem sido confundido com uma das funções do professor e não como outro viés do atendimento ao aluno, já que não contempla atribuições relacionadas a tirar dúvidas e explicar o conteúdo propriamente dito, mas à motivação e à participação do aluno, em relação a querer continuar matriculado e frequentar ou realizar das atividades propostas. Entretanto, se a função comporta a tarefa de educar o aluno frente aos objetivos que ele necessita alcançar, como, por exemplo, organizar-se para estudar, dar conta dos prazos propostos para a realização das atividades, encontrar novas formas de pesquisa, significa que quem a exerce necessita ser um professor?

O (A) preceptor(a) é um(a) profissional que atua no Polo de Apoio Presencial, com formação superior. É responsável pelo acompanhamento ao aluno, durante todas as etapas do curso, deve ter formação em EAD e saber usar as mídias adotadas no projeto EAD UNIUBE. É um elemento que deve cooperar com o aluno em seu percurso de formação, auxiliando-o em sua vida acadêmica (UNIVERSIDADE DE UBERABA, 2011, p. 33).

Educa quem é professor?! Não importa o que se esteja educando? Ou somente quando se fala em conteúdo, em aprendizagem se relaciona a educação ao professor, ao docente? Quem educa? Eis a questão! Penso que esse conceito ou a sua dimensão também é importante para determinar a existência de tais cargos e funções.

Em relação às funções desempenhadas, esta pesquisa identificou que existem hoje as de professor-tutor (ou tutor) e professor responsável (ou conteudista), por exemplo. A primeira função, de modo geral, acompanha o aluno, observando se ele está compreendendo o conteúdo, dando as diretrizes, corrigindo os trabalhos, tirando dúvidas. Já a segunda, a de professor responsável, diz respeito àquele que planeja o conteúdo, elabora o material, cria as questões de estudo, indica as referências bibliográficas. Em outras universidades, essas mesmas funções podem ganhar outros nomes.

A separação entre essas duas funções pode gerar dúvidas. Cordeiro et al., (2006) definem o papel do conteudista.

---

<sup>6</sup> De acordo com Soh (2011, p. 1), “cargo” é o nome dado à posição que uma pessoa ocupa dentro de uma empresa. Enquanto que “função” é o conjunto de responsabilidades e tarefas que estão relacionadas com esse cargo.

O conteudista é o profissional que possui domínio sobre determinado assunto. Geralmente professor e especialista, mestre ou doutor, com experiência em disciplinas afetas aos objetos de estudo do conteúdo. A esta profissional é encomendado um texto que reflita seu saber, mas que também expresse as necessidades do projeto de EAD ao qual está atendendo (CORDEIRO et al., 2006, p. 4).

Nessa função, ele tem de escrever sobre o conteúdo solicitado, mas não, necessariamente, como um educador. Seu papel é o de um especialista no assunto, sem o “tempero” do educador que dá o tratamento didático-pedagógico, citado por Alves.

O educador é aquele que nos traz a possibilidade de despertar o potencial criador que existe em cada um de nós. Independente da possibilidade que tenhamos como profissionais (...) devemos ser educadores para que os valores e os direitos humanos sejam despertados e respeitados (ALVES, 2009, p. 137).

Mais adiante, Alves complementa sua ideia.

Os computadores podem trazer a informação, os professores podem dar a formação, mas somente os educadores podem despertar a emoção, estimular a criatividade, o encanto pela vida, a educação para a paz, para o exercício da cidadania e dos valores que nos significam e nos dignificam (...). O professor ensina, transmite conhecimentos; o educador engravida pensamentos, gesta mundos e mundos de sonhos. O professor seduz; o educador dá a luz, faz parir autorias. O professor forma; o educador (trans)forma (ALVES, 2009, p. 138).

Tais cargos e funções geraram outras condições/ofertas salariais. Entretanto, o mal-estar aqui referido relaciona-se, de maneira geral, ao aspecto social expresso na conduta, nos comportamentos, no relacionamento dos alunos, dos pais, dos governantes, de outros profissionais em relação aos professores, seja como descaso, pouco crédito, falta de reconhecimento e de valorização.

Vale ressaltar também que, devido às diferenças de cargos e funções, optou-se, no transcorrer dos capítulos desta pesquisa, pela denominação “educadores”, ao invés de “docentes”, já que nem todos que atuam junto ao aluno, nos cursos a distância, são considerados docentes.

Embora a EAD tenha assumido papel preponderante no sistema brasileiro de ensino, ainda são poucos os estudos que se propõem abordar um tema tão controverso como o mal-estar dos que atuam junto aos alunos na educação a distância – em particular, na Educação Superior –, sob a perspectiva do processo de inclusão/exclusão. Isso reforça a importância do presente trabalho.

O professor ainda é o centro de todo o processo educacional, mas está longe de ser o responsável único agente envolvido no processo ensino-aprendizagem, o qual está diretamente subordinado às políticas públicas de educação, seja no âmbito federal, estadual ou municipal.

Prova de que o emprego de certos recursos – tecnológicos, espaciais, pedagógicos – por si só não basta para promoverem-se mudanças importantes. Se a educação a distância, por um lado, tem a seu dispor vários programas on-line e uma linguagem contemporânea, por outro, não garante o reconhecimento social dos educadores só porque rompe com a concepção tradicional de ensino-aprendizagem. Antes, é preciso ressignificarem-se conceitos.

A EAD não é apenas uma modalidade, um modo, um meio, um sistema, uma estratégia de oferta e acesso. Ela significa, antes de tudo, uma possibilidade de (re)significar a educação no movimento que pode ser mais bem identificado como transição na ruptura com o paradigma conservador/dominante. Pela própria natureza, a EAD redimensiona a linearidade e exterioridade da noção de tempo/espaço do modelo tradicional de educação, circunscrevendo no tempo do sujeito aprendiz – o tempo de cada um – na perspectiva de respeito às diversidades e singularidades dos indivíduos e grupos (OLIVEIRA, 2003, pp. 123-124).

Oliveira (2003) comenta sobre a mudança de paradigma na forma de pensar e realizar a educação, com foco na educação a distância, apontando os principais desafios, o papel das TICs, a adequação da formação docente, os papéis docentes. “O momento de transição paradigmática propicia ao profissional docente a revisão de seus procedimentos e até mesmo de sua maneira de ensinar, aprender, pesquisar, analisar e de encarar a vida” (idem, p. 39).

Além do mais, cabe dizer também que a visualização desse cenário em que transita a EAD está presente um novo perfil de aluno, que interage via computador no universo da Internet, tendo como extensão de seus dedos um “mouse” (EISENSTEIN, 2008, p. 43), que magicamente o faz navegar pelo planeta, o aproximando do que antes era quase uma impossibilidade, quase uma “lenda”, um universo tão distante.

Todos estão conectados às máquinas transformadoras de imagens, movimentos e sons do desconhecido mundo virtual que vai se aproximando e se tornando parte de nossas vidas. Todos querem mais e mais rápido tudo mais intenso e mais descartável” (EISENSTEIN, 2008, p. 44).

Especializada na medicina para adolescentes, Eisenstein escreve sobre as dificuldades dos adultos em lidar com as novas tecnologias e com essa nova linguagem. Levanta, portanto, importantes questões sobre as implicações dos avanços científicos e tecnológicos na vida das pessoas, comentando sobre o desequilíbrio saúde-doença da sociedade diante de situações de estresse. Outros pontos a serem destacados são a menção à tendência para a passividade, numa

espécie de “cronificação” do lugar comum (zona de conforto) e a exigência do imediatismo que a dinâmica do mundo virtual possibilita.

O mundo social foi-se transformando em um mundo virtual, produzido tecnologicamente, distante do que é real, familiar e essencial ao crescimento saudável (...) O crescimento saudável não só em aspectos físicos como mentais e sociais, e agora também virtuais dos filhos, garantirá transmissão de verdades e de valores importantes para o futuro da geração digital (EISENSTEIN, 2008, pp. 42-45).

Será que os professores estão preparados para lidarem com um novo perfil de aluno? A resposta a essa pergunta pode representar situações que os aproximam ou os distanciam de seus alunos, os integram ou marginalizam de seus mundos.

A revolução que as novas tecnologias estão provocando em todos os segmentos da vida em sociedade, entretanto, apenas se anuncia no campo da educação, setor que tem preservado quase intocável a concepção milenarmente estabelecida de transmissão do conhecimento – unidirecional e massivo –, razão pela qual uma sala de aula atual pouco ou nada difere do ambiente de ensino de uma universidade do século XIX (ROCHA, 2013, p. 65). Esse é um fator que pode distanciar alunos de seus mestres, uma vez que, no contexto atual, as relações, as negociações, o entretenimento, o trabalho estão acontecendo em ambientes virtuais, via redes sociais, como é o caso do *facebook*, *do linkedin*, *youtube*, *whatsapp* outras. Isto significa outros tempos, outra forma de viver no mundo, de admirar, de se interessar, de prender a atenção.

Rocha, especialista também em comunicação – estratégias diante das novas tecnologias –, proporciona importantes reflexões sobre o cenário educacional atual, ao abordar as redes sociais e os desafios docentes. “A educação vive, atualmente, uma crise que impõe radical revisão de valores, comportamentos e ideias” (ROCHA, 2013, p. 65).

Ainda segundo Rocha (2013, p. 66), “é toda uma transformação cultural de profundas repercussões no ensino, que está operando uma ressignificação dos papéis reservados aos docentes e às instituições”. Um desafio que sinaliza a revisão do conceito de aula, de professor, de aluno, da relação com o conhecimento, do processo colaborativo que, para Rocha (*idem*, p. 67), “é válido tanto para o ensino a distância quanto para o presencial”.

Definitivamente, uma grande mudança, própria dessa modalidade, diz respeito à noção de espaço e tempo.

O novo contexto de relacionamento em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem vem ampliar a compressão do espaço e a aceleração do tempo, oriundas da velocidade da comunicação em tempo real e da circulação da informação (PATROCÍNIO, 2004), modificando os parâmetros da estrutura tradicional acadêmica. Por exemplo, se atividades são

propostas na sala de aula virtual, elas ficam sujeitas a outros parâmetros de prazos, de perguntas e respostas de dúvidas e, por conseguinte, do conceito de distância, já que um aluno da região sul juntar-se à pesquisa de outro da região nordeste. O trânsito pelo universo das novas tecnologias e por sua utilização formal e informal é o tema principal de Patrocínio, que discute o que é ser “pessoa” na sociedade atual, tecnológica, digital, globalizada. Comenta sobre a necessidade do pensamento complexo e, em consequência, do ato de se repensar a educação no que diz respeito à organização curricular, à metodologia e às práticas pedagógicas.

*O homo digitalis*, para além de se familiarizar com as novas tecnologias, necessita aprender a lidar com as mudanças introduzidas nos conceitos de espaço, de tempo, de realidade, de virtualidade, de privacidade, de complexidade, valorizando a diversidade, a multiculturalidade e, sobretudo, as suas preocupações éticas perante a vida, que hoje não é só local e nacional, mas também global (PATROCÍNIO, 2004, p. 128).

Tais conceitos, se não compreendidos pelos docentes, fragilizam sua atuação e relacionamento com os alunos e podem afastar os que atuam presencialmente dos que atuam a distância. E ainda podem distanciar os próprios educadores dos alunos, acarretando mal-estar e, em consequência, abrindo uma lacuna na relação desempenho do papel docente/princípios básicos da modalidade. Para que o mal-estar não se instale, um dos quesitos é, portanto, ressignificar tais conceitos para uma prática coerente com uma nova cultura acadêmica de relacionamento.

Mais um motivo para que alunos e professores na modalidade de educação a distância assumam novos papéis, revisem suas posturas e se relacionem a partir de outros parâmetros.

O aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem, com direito a trabalhar em ritmo individualizado sem perder, no entanto, a possibilidade de interagir com seus pares e com seu professor. Este deixa de ser o dono do saber e o controlador da aprendizagem, para ser um orientador que estimula a curiosidade, o debate e a interação com outros participantes do processo (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Professores e alunos são detentores de novos direitos que, sendo conhecidos pelas partes envolvidas, facilitam o processo, por tornarem possível um melhor acompanhamento dos alunos e de seus resultados de aprendizagem. O aluno passa a ser mais independente do professor. Interage, mas sem fomentar a dependência. Segundo Rocha (2013, p. 67), “passa a ser coautor no processo de construção do conhecimento”. Essa é uma mudança de paradigma. Professores e alunos tornam-se parceiros dessa caminhada de ensino-aprendizagem. Uma parceria que requer saber e estar pronto para compartilhar, sair de uma posição

hierarquicamente distante e produzir conhecimento em conjunto, com o auxílio de ferramentas como textos, áudios, vídeos, desenhos e imagens, disponibilizados em sites, blogs e em todo o universo da internet (ROCHA, 2013, p. 67).

Quanto mais direitos e deveres, oportunidades e possibilidades permanecerem desconhecidos por ambos, mais silenciado e distante se torna o processo da convivência. Distanciado, o aluno se ausenta do compartilhar, do colaborar, do participar junto da construção do caminho da aprendizagem a ser percorrido. Se os alunos e o professor se isolam em seus mundos, excluem-se trocas, conquistas, decisões conjuntas, instalando-se um sentimento de mal-estar no relacionamento e, conseqüentemente, promovendo a exclusão social de ambas as partes dos mundos de cada uma, assim como dos contextos em que interagem.

O processo ensino-aprendizagem em EAD prevê que sejam adotadas pelos professores, conforme Oliveira (2003, p. 37) “metodologias ativas, desafiadoras e colaborativas”, que vão tornar esse aluno “autônomo, criativo, crítico”, capaz de se envolver com processos investigativos importantes e, com isso, dar a sua colaboração à sociedade. Mais que um conteúdo específico e uma didática de ensino, essas metodologias preveem que os educadores saibam lidar com a autonomia, a criatividade e a criticidade dos alunos nos espaços virtuais que eles hoje frequentam.

Os alunos estão nas redes sociais, interagindo e compartilhando informação. Portanto, é preciso que as instituições de ensino e os docentes reconheçam isso e se insiram nesses novos espaços de sociabilidade para dialogar com o seu público e incorporar essas novas ferramentas às rotinas de aprendizagem (ROCHA, 2013, p. 70).

A distância física entre alunos e professores, entre alunos entre si, entre professores e gestão do curso em que atuam, determina a necessidade de práticas pedagógicas específicas. Significa que os envolvidos compreendem a importância de desenvolverem atividades e terem atitudes que favoreçam esses aspectos em ambientes virtuais, com fluência na linguagem, sem quererem reproduzir no virtual a concepção presencial, “o que fatalmente levaria ao fracasso da incursão docente nesses espaços” (ROCHA, 2013, p. 71).

Em outras palavras, o modo como os educadores se apropriam das novas tecnologias é fundamental para que haja produção do conhecimento, numa perspectiva “emancipadora e democratizante” (OLIVEIRA, 2005) que estimule os alunos a se desenvolverem, a quererem participar, a interagirem com determinação para alcance dos objetivos acadêmicos, superando a simples reprodução do conhecimento.



Também será preciso conhecer como lidar com essa “pluralidade tecnológica e metodológica” (idem, p. 38), de forma que o educador saiba lidar com esse novo conceito de tempo e de espaço, saiba fazer o *link* entre as questões locais com as globais, estabelecendo “novas relações com materiais, contextos, saberes, práticas humanas” (idem, ibidem), protagonistas e coadjuvantes desse novo cenário.

Dessa maneira, acrescenta Oliveira (2005) que a EAD passa a ter um sentido potencial formador. Cabe, portanto, aos docentes que atuam na EAD entenderem essa dimensão, mudando posturas, pensando de uma forma não linear. Trata-se de uma mudança de foco na forma de sentir, pensar e agir que, conseqüentemente, levará “a uma revisão de procedimentos e até mesmo de sua maneira de ensinar, aprender, pesquisar, analisar a ciência e de encarar a vida” (idem, p. 39). O despreparo dos profissionais para atuarem em cursos de graduação a distância favorece um sentimento de menos valia profissional; veem a dificuldade como uma desatualização quanto às expressivas mudanças nas formas de ensinar e aprender, devido aos avanços comunicacionais e tecnológicos.

Para Oliveira (2005, p. 73), é a mediação que irá assegurar a qualidade do processo e dos resultados obtidos em cursos ofertados na modalidade de educação a distância. Cabe ao educador saber mediar para romper com “o modelo industrialista de pacotes instrucionais – baseado num discurso linear, cartesiano e positivista –, que vislumbra uma reedição do tecnicismo educacional”, em que o emprego dos recursos técnicos passa a ser superior à prática da reflexão, do diálogo, da construção individual e coletiva. A permanência nessa concepção de ensino o afasta das necessidades do aluno do século XXI, o qual precisa tornar-se criativo, crítico e autônomo.

Conforme Rocha (2013, p. 72), grande também é a tarefa das instituições em preparar seus docentes para assumirem novos lugares, responsabilidades e competências para o ensino no século XXI. A mudança de mentalidade do educador é decisiva no processo, que pede um novo tipo de contato a ser estabelecido, outra forma de trabalhar o conteúdo, assim como outro tempo para diálogo, seja individual e/ou coletiva. Ser docente de cursos de graduação a distância exige, portanto, um perfil específico em alguns procedimentos e situações, diferentes daquele dos educadores que atuam presencialmente.

Dias (2008) promove o pensar sobre a vida em sociedade em relação à sociabilidade humana, ao comportamento das pessoas em relação ao que a delas se espera, à imprevisibilidade desse comportamento, à multiplicidade de fatores que influenciam suas atitudes, à desilusão quando as expectativas não são confirmadas.

A desilusão, isto é, a verificação de uma conduta contrária às expectativas, é também uma possibilidade nas relações humanas, e revela sua contingência. Essa contingência é fator de insegurança, na medida em que a incerteza sobre o comportamento do outro cria a dúvida se ele representa ou não uma ameaça, ainda que se reduza à complexidade das relações comportamentais por meio da seletividade (DIAS, 2008, p. 339).

Relacionei esse pensamento com a modalidade de EAD no cenário socioeducacional da atualidade, no sentido de suas possibilidades pedagógicas. À seriedade, à responsabilidade e ao compromisso que lhe é atribuído pelos que atuam nesse cenário e a resposta da sociedade em relação ao que dela é esperado. Também, à desilusão que se instala quando, por exemplo, a modalidade não é aceita.

Vale dizer também que Moran (2007, 2012, 2013, 2014) leva a repensar o novo papel das IES, as novas atribuições do educador que atua à distância e, também sobre as possíveis finalidades institucionais para as quais as tecnologias podem ser utilizadas, tendo em vista “o modo de produção capitalista, que busca o lucro, a expansão” (1995, p. 1) e as novas demandas em que “cada instituição terá que definir o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual” (2002, p. 2)

Segundo o autor, prevalecerão, no médio prazo, as instituições que realmente apostem na educação com projetos pedagógicos atualizados, com metodologias atraentes, com professores e tutores bons, com materiais muito interessantes e com inteligência nos sistemas (plataformas adaptativas) para ajudar os alunos na maior parte de suas necessidades, reduzindo o número de horas de tutoria, mas com profissionais mais capacitados para gerenciar atividades de aprendizagem mais complexas e desafiadoras. É possível hoje oferecer propostas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, o que não era viável na educação a distância mais massiva ou convencional (MORAN, 2014, p. 2).

## **1.2 Situações profissionais inclusivas e excludentes que marcam o percurso dos profissionais da educação e a questão do mal-estar profissional**

A fim de investigar até que ponto existem situações de exclusão/inclusão de educadores que atuam na modalidade de ensino-aprendizagem a distância e, por conseguinte, algum tipo de mal-estar daí decorrente, foi preciso buscar importantes fontes de pesquisa, que funcionam como “olhares” sobre o tema “profissão docente” e sua relação com aspectos inclusivos e excludentes, abordados por autores como Guathier (2013), Pereira (2000), Charlot (2005),

Esteve (1999, 2004), Nóvoa (2009). Conforme Esteve (1999), o tema que permeia a questão do “mal-estar” consiste numa síndrome que já atingiu os professores no século XXI, e que se faz presente por meio de um incômodo que interferiu e influenciou na saúde e no bem-estar físico e social desse trabalhador no século passado, avançando para este.

Compreender se as características que se manifestam nesse momento são provenientes da conduta e do posicionamento da sociedade brasileira em relação à profissão, se são resultado do próprio desencanto docente com a incompatibilidade do formato da sua identidade profissional, considerando-se as transformações sociais e o perfil da sociedade do século XXI, se são outros tantos, ocultos, conhecidos e desconhecidos, e para os quais ainda não se tem ainda acesso, foi a tarefa a que se buscou.

Para entender-se o momento atual da profissão docente com foco naqueles que atuam na educação superior a distância, foi preciso registrarem-se dados e fatos que evidenciam situações consideradas inclusivas e excludentes na trajetória da profissão docente, seja ela a distância ou não, não só no Brasil mas em outros países também. De alguma forma, visou-se interligar, numa grande teia de conexões, fossem elas diretas ou não, muitos dos problemas emergentes nessa modalidade já que eles “constituem uma réplica, por vezes ampliada, de dificuldades já conhecidas das formas presenciais de ensino” (MORAES, 2010, p. 95).

Importante esclarecer que não se pretende aqui esgotar as situações nem, tampouco, as reflexões sobre as evidências inclusivas e excludentes, mas, sim, chamar atenção para outros ângulos, a fim de dar início a uma reflexão sobre os professores do ensino superior que atuam a distância. A ótica adotada para o significado de inclusão e exclusão baseia-se na abordagem de Santos (2003, 2010 2011, 2012, 2013) quando diz que podem estar nessa situação não só aqueles que lutam pela garantia de direitos e deveres de pessoas com algum tipo de deficiência, seja física, sensorial, intelectual, mas também todo e qualquer indivíduo ou grupo em risco, ou em situação, de exclusão.

Resumidamente, nesta concepção pode-se afirmar que a inclusão é toda forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais. (...) educação de crianças, jovens e adultos pertencentes a outros grupos, (...) vistos como excluídos: quilombolas, ribeirinhos, crianças e adolescentes infratores ou em situação de medidas socioeducativas, grávidas, analfabetos, idosos, grupos étnicos, religiosos, culturais, excluídos por questões de preconceito quanto ao seu quadro de saúde, orientação sexual, gênero (SANTOS, 2013, pp. 4-6).

À perspectiva de Santos podem-se acrescentar os profissionais da educação, uma vez que desvalorizados pela sociedade, em instâncias públicas e/ou privadas, por motivos variados, como: desarticulados enquanto categoria; discriminados por não terem domínio das questões

virtuais e/ou, no sentido oposto, discriminados por usarem tecnologias; questionados por, em ambientes virtuais, atuarem a distância; rejeitados por alunos, pais, colegas com outros perfis e/ou que nutrem outras expectativas profissionais não correspondidas; desprestigiados socialmente; desprestigiados pela escolha da profissão docente e, ainda mais, a distância. De acordo com Sawaia (2010, p. 66), “a exclusão que hoje é objeto de políticos e de debates sociais é um fenômeno social, econômico e institucional cuja análise ressalta das ciências sociais”. Na perspectiva de Santos (2003, p.3), “inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres”. É a partir dessa ótica que autores renomados serão aqui referidos.

### 1.2.1 *Registros de Clermont Gauthier (2013)*

Alguns autores dedicam-se ao estudo das situações de exclusão social dos professores no contexto deste novo século. Gauthier (2013), por exemplo, proporciona reflexões pertinentes sobre o profissional docente, por meio de registros relacionados ao ensino e que, claramente ou não, evidenciam o percurso da profissão, por meio de fontes da literatura anglo-saxônica, em especial, da americana, sobre as pesquisas de campo realizadas em sala de aula. Importante dizer que as preocupações sinalizadas por ele “transcendem os limites geográficos e espelham as interrogações sobre o ensino presentes em todas as sociedades ocidentais, inclusive no Brasil” (GAUTHIER, 2013, p. 14). Sem dúvida, tal reflexão vem ao encontro das ideias aqui defendidas, ou seja, certas indagações são pertinentes à profissão docente, independente da localização geográfica.

Gauthier aborda a profissionalização do ensino a partir dos saberes docentes, ressaltando a existência de um repertório de conhecimentos necessários para que se possa ensinar. “Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (2013, p. 34). Ao expor sobre os diversos saberes – disciplinar, curricular, experiencial, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da ação pedagógica – evidencia questões que expressam exclusão e inclusão social.

Dependendo do objetivo, pesquisas com foco no que faz de alguém um bom professor podem ser uma tentativa de natureza inclusiva e/ou excludente. Inclusiva no sentido de chamar atenção para o que supre as necessidades dos alunos na relação com os professores, seja elas de afeto, de compreensão, de atenção, de condução do processo, favorecendo a melhoria da

qualidade de ensino. Excludentes, se privilegiarem somente a determinado grupo ou se fizerem parte de interesses políticos que queiram desvincular algum tipo de professor do processo, como, por exemplo, provocar o afastamento do professor que leva os alunos a pensarem, a questionarem, a abrirem seus horizontes.

Desde 1896 até as décadas de 1950/60, já então no século XX, Gauthier (2013) investigava, com bastante direcionamento, que perfil de professor agradava os estudantes, isto é, o que eles consideravam um professor amigo, imparcial, acolhedor, entusiasta. Sabe-se que essas pesquisas eram motivadas principalmente por razões administrativas e tinham por objetivo melhorar a seleção e a avaliação do pessoal docente (idem, pp. 43-44). Assim, aqueles que não correspondessem aos traços indicados nas pesquisas não seriam bem avaliados, nem, tampouco, selecionados para a função. Professores eram então excluídos do processo seletivo.

Entretanto, conforme Gauthier (idem) evidencia, essa exclusão poderia ser não por incompatibilidade com o perfil desejado pelos alunos, mas por incompatibilidade com as orientações políticas governamentais que não estimulavam professores que instigassem a reflexão e o debate. Era melhor, portanto, manter esses profissionais afastados do cargo, não favorecer essas relações, que levavam os alunos a elaborarem pensamentos críticos e questionadores, no âmbito interno e externo a eles.

Após as primeiras investigações com os alunos, em 1917, foi considerado importante saber o que também pensavam os especialistas, já se atribuía a eles a capacidade de omitirem opiniões “mais sérias e consistentes” que a dos alunos.

Essa separação entre alunos e especialistas, de certa forma, caracterizava uma forma excludente de pensar, que não privilegiava o todo. Foram identificados oitenta e três traços de um bom professor. Posteriormente, em 1930, escalas de conceitos foram utilizadas para avaliar se os professores eram eficientes ou não, ainda que tais dados não medissem a eficácia dos comportamentos do professor em relação aos alunos (GAUTHIER, 2013, p. 45). Os dados obtidos avaliam apenas determinados aspectos, como se fosse o bastante para avaliar a competência profissional.

Trata-se de uma situação que, em sua vulnerabilidade, se evidencia excludente. Analisar o professor apenas sob uma perspectiva discrimina os que não apresentam os traços identificados como necessários, sem levar em conta outros aspectos, como, por exemplo, a interação do professor com o aluno.

De acordo com Gauthier (2013, p.46), pesquisas realizadas próximas aos anos de 1960 davam maior importância aos métodos utilizados em sala de aula, desprezando o desempenho dos professores que conduziam o processo. As investigações comparavam métodos utilizados

em diversas turmas, mas não a influência que poderia ter cada professor sobre o aprendizado do aluno. “Como a análise era feita com base no aluno (e não no professor), confundiam-se então os efeitos do método com as diferenças existentes entre os professores” (GAUTHIER, 2013, p. 46).

Evidencia-se, neste caso, outra situação excludente, em que professores são postos em segundo plano, desacreditados de sua força diante de um grupo de alunos, desvalorizados em sua prática.

Gauthier (idem, p. 47) cita Rosenshine (1971b) quando este exemplifica situações em que o método não deveria ser considerado a única variável a ser analisada. Um alerta para outras dimensões e possibilidades.

Também aponta que, nos Estados Unidos, nos anos da década de 1960, as pesquisas se dedicam aos programas de ensino e não aos professores, mostrando não ser necessária a preocupação com o desempenho deles. O professor passa a ser considerado supérfluo, na medida em que os programas de ensino podiam ser suficientes para que o aluno aprendesse, diminuindo o que deveria ser o trabalho do profissional. A ideia era demonstrar que a função docente poderia ser apenas a de administrar o material didático e aplicar testes. Os materiais se encarregariam de ensinar. Elaboram-se materiais “à prova de professor”, de modo que o aluno não tivesse que recorrer a ele para adquirir o conhecimento. A indagação era se “a ação dos professores faz realmente alguma diferença ou se as classes sociais, o desenvolvimento do aluno e os programas escolares são fatores que determinam por si sós o desempenho dos alunos” (GAUTHIER, 2013, pp. 52-53).

Uma situação deveras discriminatória e excludente, que diminui a importância do papel do professor no processo ensino-aprendizagem, uma vez que fica evidenciada a intenção de zerar a necessidade do professor na construção do conhecimento junto ao aluno.

Na década dos anos de 1970, a perspectiva de pesquisa como processo e produto preconizava a relação entre os comportamentos dos professores e a aprendizagem, o que ele oferecia em sala de aula e em que suas ações resultavam – situação de reconhecimento da importância do seu papel social. Em síntese, partia-se da premissa de que os comportamentos dos professores contribuíam com o sucesso acadêmico dos alunos e com a qualidade ou não do produto resultante.

Em evidência aqueles comportamentos estáveis do professor que podiam levar a melhorar o rendimento dos alunos. (...) Por exemplo, as instruções fornecidas pelo professor ou as perguntas por ele feitas, o caráter direto ou indireto do ensino, a frequência dos exemplos utilizados, o tempo concedido aos alunos para responderem às perguntas, etc. Da mesma forma, as variáveis de tipo ‘produto’ então estudadas

foram ora o desempenho dos alunos em testes padronizados, ora a rapidez da aprendizagem, ora a motivação para aprender, ora o grau de ansiedade, entre outras (GAUTHIER, 2013, pp. 53-54).

A presença e o trabalho do professor em sala de aula, no contato com o aluno, passam a ser entendidos como tendo efeitos significativos sobre a aprendizagem, o que evidencia um reconhecimento pelo que o professor pode conseguir com suas indagações, orientações e estratégias didático-pedagógicas.

Contudo, já de longa data, sempre permeou uma insatisfação e um ressentimento da sociedade em relação ao sistema educacional.

Não havia dúvida de que a perda da supremacia econômica mundial dos americanos para o Japão constituía uma ameaça direta à liderança política internacional dos Estados Unidos. A isso se adicionavam os sérios problemas internos, como o desemprego, os conflitos sociais, a pobreza, uma criminalidade elevada, etc., vistos como consequências imediatas de um sistema de educação à beira do naufrágio (GAUTHIER, 2013, p. 56).

A sociedade passava, nos anos da década de 1980, por grande crise que retratava o resultado de uma educação que não correspondia à demanda do crescimento econômico. Os relatórios publicados por organismos americanos responsabilizavam o professor pela situação, bem como os formadores de formadores e a faculdade de educação, pela visão fragmentada e pouco flexível. O conhecimento passava a ser considerado aspecto fundamental para o progresso, visando a sair da crise. Profissionais muito capacitados passaram a ser disputados. O foco, então, volta-se para a especialização do ofício de professor, adequando a formação dos professores e transformando as universidades e os sistemas de reconhecimento profissional. Neste ponto é preciso ressaltar que todas as novas demandas implicam situações de exclusão e de inclusão, na medida em que se rejeita a forma estabelecida, se reconhece a importância do professor e se propõe uma reforma na educação.

Assim, profissionalizar o ensino, enquadrado como semiprofissão (GAUTHIER, 2013), requeria investir na docência e valorizar os profissionais da educação, garantindo a excelência da carreira e a sua percepção social.

A discussão proposta passa a incorporar a esfera do ensino superior, já que consistia à universidade formar formadores, nos cursos de licenciatura.

Existe, assim, uma relação orgânica entre a universidade, enquanto lugar de produção, de difusão e de legitimação dos saberes, os conhecimentos científicos e a existência de uma classe de trabalhadores que, ao se apropriarem desses conhecimentos, tornam-se altamente qualificados e podem então aspirar ao status de profissionais (GAUTHIER, 2013, p. 69-70).

Contudo, era necessário que os formadores identificassem quais os saberes, as práticas, as competências, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos no futuro professor a fim de adequarem-se aos perfis dos alunos e às demandas sinalizadas por eles. Para efetuar-se tal o processo, era necessário um repertório de conhecimentos especializados (GAUTHIER, 2013, pp. 71-73). No entanto, só isso não garantiria esse status a ser alcançado; era preciso vencer alguns obstáculos. Primeiramente, o professor precisava acreditar na importância da profissionalização, na “pertinência e eficiência de seu próprio trabalho” (idem, p. 71). Surpreendia o fato de professores com tempo de serviço não estarem presentes ao debate sobre a profissionalização. Em seguida, esperava-se que a sociedade não discriminasse a profissão, considerando-a apenas uma “ocupação para mulheres”. Essa atitude fragilizava a imagem da profissão.

Além disso, o contato diário entre o professor e a comunidade aproxima-os e favorece não só um diálogo mais informal, aberto e transparente, como também a partilha do conhecimento, com ênfase em vivências, experiências e observações, sem a necessidade da formalidade científica durante o tempo da convivência.

Esse encontro cotidiano numa instituição de ensino, em contato com os mestres, assume um papel de desmitificação do ofício, da prática e dos saberes docentes que, pelo menos na aparência, estão muito mais próximos do senso comum que os das profissões já instituídas, como a do médico, do engenheiro, por exemplo (GAUTHIER, 2013, p.74).

Por outro lado, tais circunstâncias, ao mesmo tempo em que tornam a figura do professor incluída socialmente, subtraem da profissão a necessidade da formalidade atribuída ao saber científico, tornando-a uma prática do senso comum; em consequência, a profissão também se torna fragilizada em seu caráter de cientificidade, discriminada face às outras profissões.

Ao final, portanto, dos anos de 1990, a necessidade de se concluir sobre um “repertório de conhecimentos” (GAUTHIER, 2013, p. 61) relacionado a vários saberes – disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica – passa a ser considerada prioridade. Reverte-se em objeto principal de pesquisas que querem entender quais os seus limites, as suas implicações e as suas dimensões, na tentativa de acabar com a “cegueira conceitual” (idem *ibidem*). Esses questionamentos repercutem na ampliação do conhecimento e dos atos de pesquisar e de apropriar-se do saber, traduzindo-se em mais um fator que colocava os docentes à margem da sociedade da época, em situação de exclusão



social. Estabelecer um repertório de conhecimentos passou a ser uma condição de trabalho importante, visando ao caráter inclusivo da situação.

A evolução das pesquisas, desde o enfoque dado aos traços de personalidade do docente, na primeira metade do século XX, até outros enfoques mais atuais, como na etnometodologia e nas ciências cognitivas, foi descrita por Gauthier (2013), que também descreveu nove situações quanto à trajetória da profissão docente, que podem ser consideradas evidências de situações de inclusão e exclusão social dos que atuam na área da educação: 1) Foco no que faz de alguém um bom professor na perspectiva dos alunos; 2) Foco no que faz de alguém um bom professor na perspectiva dos especialistas (administradores escolares, educadores em geral); 3) Maior importância aos métodos do que ao professor; 4) Privilégio dos programas de ensino em detrimento da função do professor no processo; 5) Relação processo-produto; 6) Insatisfação e ressentimento da sociedade para com o sistema educacional e, por tabela, para com o professor; 7) Docência vista como semiprofissão; 8) Saberes e práticas mais próximos do senso comum; 9) Necessidade de repertório de conhecimentos.

### 1.2.2 Registros de *Julio Emilio Diniz Pereira (2000)*

Pereira focaliza a formação docente e as reformas curriculares, passando por temas como políticas públicas, identidade docente, movimentos de luta por justiça social. Na exposição do percurso de fatos históricos relacionados à profissão docente, foi possível identificarem-se situações que denotam inclusão e exclusão social da categoria. Por exemplo: o autor refere-se às respostas “insuficientes, equivocadas e ineficazes” dos governantes à classe docente, além de tecer comentários sobre a falta de condições de trabalho e sobre os baixos salários, e tais assuntos passam a ser tema de debate na sociedade.

O processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola, determinou, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente (PEREIRA, 2000, p. 37).

Pereira (2000) também destaca a evasão dos alunos dos cursos de licenciatura devido ao desprestígio acadêmico decorrente da falta de estímulo gerada por fatores amplamente conhecidos: baixos salários docentes, falta de perspectiva profissional e baixo status social. Segundo ele, na primeira metade da década de 1970, os estudos dissertavam e comentavam

sobre a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação, no sentido de instrumentalizá-los para saberem buscar o conteúdo a ser ensinado, identificar estratégias de ensino, proceder a avaliação, enfim, saberem elaborar o planejamento de suas aulas. O foco concentrava-se em prepará-los para organizarem-se com coerência, clareza, funcionalidade, dinamismo. Paralelamente, de acordo com Tortajada e Flecha (2000, p.22), no mesmo período, devido a uma revolução tecnológica impactante, a sociedade passa a ter a informação como prioridade, de maneira compulsiva e avassaladora.

Segundo Dias Sobrinho (2005, p. 46), essa revolução que surgiu com as novas tecnologias “de alguma forma alteraram os limites espaciais, mudaram os modos de organização econômica, estenderam e potencializaram as formas de relações humana, enfim, transformaram as tradicionais percepções do mundo e as maneiras de agir sobre ele”. Instrumentalização com informação tornam-se dois aspectos importantes na formação de professores.

A figura do professor, instrumentalmente preparado e bem informado, apresentava-se como a de “um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem” (PEREIRA, 2000, p. 16). Possibilitava-lhe ser percebido como capaz de alcançar resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem do aluno, tornando-se socialmente incluído, considerado figura importante na estruturação do processo educacional.

Ao contrário, o período dos anos de 1980, no Brasil, com suas privatizações do ensino e da cultura, tem sido analisado como especialmente discriminatório quanto aos educadores, em particular na esfera social, distanciando-os e desvinculando-os dos aspectos sociopolíticos. Expandem-se as instituições de ensino superior privado e o número de cursos de licenciatura. O Estado prefere não investir na educação. Segundo Gadotti (1983, p. 126), esse caos decorre da política que visa à tecnoburocracia, à educação como sinônimo de mercadoria, à quantidade estatística e ao lucro, com sujeição da educação ao capital, à lei de oferta e procura.

Trata-se de um período extremamente difícil no País, principalmente no que se refere aos aspectos econômicos e políticos. Época da ditadura militar, quando se instala uma visão medíocre sobre sistema, cujos profissionais eram avaliados em suas posições políticas e não pedagógicas. Além disso, a tecnologia educacional era fortemente criticada.

Tal cenário provocou a realização de várias greves, tendo em vista os salários cada vez mais baixos e a situação precária do trabalho (PEREIRA, 2000). A época é de insegurança, menos valia, desmotivação docente. Aos poucos, os professores desinstrumentalizam-se, sentem-se marginalizados, sem incentivo, sem apoio, sem interesse e se rendem à situação, na

medida em que se isolam, não buscam aperfeiçoamento, nem, tampouco, participam de atividades em que se possam aprimorar.

Evidencia-se uma situação em que há necessidade do entendimento da importância do papel sociopolítico do professor na formação dos alunos, afastando sua atenção para estudar sobre a modernização dos métodos de ensino e dos recursos tecnológicos que já se apresentavam, iniciando um processo de revolução na visão de mundo e, conseqüentemente, na forma de ensinar e aprender. Os professores, portanto, não eram estimulados a adquirirem conhecimentos sobre os novos recursos; ao contrário, deveriam manter-se distantes deles e, conseqüentemente, dos alunos que, ao contrário, se aproximavam das novas linguagens – situação social potencialmente excludente, uma vez que, gradativa e lentamente, afasta os professores do mundo de seus alunos, tornando-os desconhecedores da tecnologia da era da informática.

Ao desencanto dos anos 80 se junta uma profunda crise de identidade profissional, tendo em vista o descaso com a profissão. O educador era visto apenas como um técnico, um articulador político, num movimento também de caráter excludente. A sociedade não reconhece a sua importância na formação do aluno. Surgem os “professores leigos”, profissionais não habilitados, despreparados para o exercício da função, uma vez que a rede de ensino se expande e há necessidade de um maior número de professores (PEREIRA, 2000, pp. 19-20). Não era preciso ter competência técnica para atuar, ou seja, aceitava-se a ideia de que é possível atuar sem necessariamente estar formado.

Pereira (2000) também comenta sobre a ausência ou o descaso das Universidades com a formação de professores, o que evidencia outra condição de menos valia e discriminação. “Mais especificamente, as críticas ao não cumprimento dessa função concentram-se no desperdício com que as atividades didático-pedagógicas são consideradas, no próprio seio das Universidades, em comparação com as atividades de pesquisa” (PEREIRA, 2000, p.37).

É dada uma maior importância às ações de pesquisa e de pós-graduação do que aos cursos de licenciatura, na graduação. “Conseqüentemente, não se deve estranhar o grande distanciamento entre a universidade e os sistemas de ensino de primeiro e segundo graus, para os quais ela se encarrega de formar professores” (PEREIRA, 2000, p. 39).

Alguns fatores acentuam esse descaso: desvalorização da atividade realizada pelo professor, não recebimento de incentivos profissionais e de estímulos, falta de motivação quanto à profissão (PEREIRA, 2000, p. 36). A época caracterizou-se por progressiva perda salarial e pela precária situação das condições de trabalho do professor no âmbito da escola. Além da vocação, a identidade da profissão passa a ser questionada e é vista como “bico”.

O aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelaram a existência de um crescente processo de proletarização do profissional do ensino. (...) o docente é visto ora como profissional, ora como trabalhador proletarizado (PEREIRA, 2000, p. 25).

Desvalorizados, sem incentivos e sem estímulos, a crise instala-se no espaço de trabalho dos professores, estendendo-se à comunidade onde atua: uma situação excludente, de franca marginalização social, uma vez que contribui com uma imagem de subprofissão, um “bico”, que espelha uma menos valia, uma falta de importância, na medida em que é desempenhada de qualquer forma, sob qualquer condição, sem a necessidade de uma formação que consolide princípios, valores, métodos, procedimentos, estratégias.

Já nos anos 90, o foco foi “a crise de paradigmas”, a partir do surgimento do fenômeno da globalização que sinalizava mudanças profundas nas relações sociais e carrega consigo um grande crescimento econômico. Para Bauman (1999, p. 17), “a globalização é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível, é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos sendo globalizados”.

Para Moraes (1997, p. 125), é o “início de um novo ciclo (...), um mundo que se vem tornando grande e pequeno, homogêneo e plural. Articulado e multiplicado mediante o uso de recursos de voz, de dados, de imagens e de textos cada vez mais interativos”.

O coletivo ganha força. Entretanto, o fenômeno promove controvérsias, opiniões distintas, conforme Boaventura Santos.

O processo de globalização pode assim ser visto, quer como altamente destrutivo de equilíbrios e identidades insubstituíveis, quer como a inauguração de uma nova era de solidariedade global ou até mesmo cósmica. (...) A turbulência inevitável e controlável para uns é vista por outros como prenúncio de rupturas radicais. E, entre estes últimos, há os que veem perigos incontrolláveis onde outros veem oportunidades para emancipações insuspeitáveis (SANTOS, 2002, p.35-36).

Foram os professores preparados para pensar esse momento junto com a sociedade? Até que ponto exerceram o papel de educadores que ajudam a pensar, a questionar, a buscarem-se alternativas para lidar com um contexto que afeta a humanidade em várias dimensões? O período é de crise. De acordo com Tortajada e Flecha (2000, p. 22), por que não dizer, um período de mudança.

Um paradigma educacional capaz de nos levar a uma questão central, epistemológica, sistêmica e, portanto, muito mais ampla que envolve o processo de construção do conhecimento, sua organização, seu funcionamento, associados à necessidade de uma

nova visão de mundo, capaz de colaborar para um novo reposicionamento do homem e da mulher neste mundo (MORAES, 1997, p. 69).

Mais uma vez, a sociedade viu-se obrigada a repensar a educação, a partir de uma nova concepção em que necessidades e buscas por soluções são compartilhadas, numa cadeia de onde inclusão e exclusão se alternam: é inclusiva quando favorece a possibilidade de um reposicionamento da sociedade em relação à profissão docente; é excludente quando, ao propor uma nova concepção de pensar globalmente o mundo afasta desse contexto os educadores que têm uma visão de mundo fragmentada e linear.

A ênfase concentra-se na importância do professor que “pensa-na-ação”, o pesquisador-investigador. Privilegia-se a história profissional e a história de vida dos professores, fazendo-se as associações, a fim de configurarem-se identidades profissionais, num movimento de renovação.

Os professores voltam a ter papel de destaque e de importância social. Suas histórias são consideradas, respeitadas e necessárias para redesenhar a profissão, no contexto da época. Uma situação que os inclui socialmente, na medida em que se reconhece seu papel formador e se valorizam suas histórias para compreensão da dinâmica e do “desenho” da profissão docente em tempos de mudança.

A interação entre produção do conhecimento e socialização do conhecimento, entre pesquisa e ensino, ganha espaço de discussão, abrindo caminhos, rompendo fronteiras e encurtando distâncias. O conhecimento é entendido como a maior produção da humanidade que, uma vez socializada, transforma e traz benefícios à sociedade (DEMO, 2004). Não basta produzir conhecimento; é fundamental compartilhá-lo. O sujeito que o produz é um importante agente de transformação social. Da mesma forma, estabelece-se estreita relação entre pesquisa e ensino, uma vez que, quando inter-relacionados, possibilitam que o conhecimento produzido transforme, modifique, proporcione avanços, num processo de ensino-aprendizagem que se alimenta dessa interação. Assim, pesquisar e produzir conhecimento se equivalem, resultando, no âmbito da educação, em prática de ensino.

Pereira destaca a complexidade do trabalho docente.

O professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam (PEREIRA, 2000, p. 47).

O professor, além de comandar a sala de aula, também pode atuar como sujeito da produção do saber científico, incluindo-se em parâmetros profissionais mais relevantes, no sentido de contribuir academicamente com a sociedade, de apresentar outras possibilidades educacionais e de favorecer a compreensão das questões práticas, políticas e culturais que envolvem as situações de ensino.

Dessa forma, a ênfase recai sobre uma gama de conhecimentos, ações, possibilidades, habilidades, competências necessárias à docência, o que sinaliza responsabilidade, compromisso, delicadeza do cargo e, conseqüentemente, importância da qualificação, constante, contínua e sistemática.

Os anos 90 primaram pelo “treinamento” dos professores e pela reciclagem de conhecimentos, em serviço, devendo continuar por toda a sua vida profissional. Entretanto, nada disso adiantaria se o professor não entendesse a educação continuada como fundamental para seu aperfeiçoamento.

A abordagem de Pereira (2000), com relação à profissão docente, destaca 8 (oito) situações que contemplam características de inclusão e exclusão social em relação à categoria: 1) Professor enquanto organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem; 2) Magistério, nos anos 80, desvalorizado e descaracterizado; 3) Crise de identidade profissional; 4) Descaso com a formação; 5) Crise de paradigmas; 6) História profissional, história de vida e identidade profissional; 7) Interação entre produção e socialização do conhecimento; 8) Formação em serviço.

### 1.2.3 *Registros de Bernard Charlot (2005)*

Charlot registra os universais do ensino – sociais, culturais, institucionais –, enfatizando a relação dos alunos com o saber. Investiga sobre o fracasso escolar, propondo amplas reflexões sobre conceitos e atitudes da prática pedagógica. A partir daí, diz da influência do professor sobre o aluno, ressaltando o viés da comunicação entre ambos, para que o aluno (ou o professor? – estava ambíguo) não se distancie e seja excluído do seu contexto. Traz exemplos do cotidiano, com destaque para situações que excluem e incluem os professores socialmente. Em entrevista a Rego e Bruno, Charlot reporta-se aos professores, reconhecendo a importância de sua profissão.

Sei da dificuldade de ser professor, sobretudo na sociedade contemporânea, e estou solidário com os professores. Sei também que as práticas escolares atuais não são satisfatórias. Mas afastei qualquer ‘culpa’ já que agora entendo as contradições que o professor deve enfrentar no seu trabalho cotidiano (...) sou ou tento ser um colega pesquisador transmitindo resultados de pesquisas, instrumentos conceituais e práticas para eles se tornarem mais fortes, mais orgulhosos de seu trabalho, mais felizes, e também para que eles façam a mesma coisa com os seus alunos (CHARLOT, 2010, p. 156).

Com essa afirmativa, aponta a necessidade de reconhecimento dos professores, de forma a se sentirem fortes, orgulhosos e felizes com a profissão que exercem no cenário da atualidade.

O ato pedagógico, para realizar-se de forma bem sucedida, necessita da mobilização pessoal do aluno e da forma como o professor se relaciona com o outro que chega à escola, imbuído de valores, objetos intelectuais e práticas, num processo que se dá em três dimensões: a de humanização, a de socialização e a de singularização – dimensões que, quando em conflito, podem pressionar o professor para que privilegie uma ou outra entre as três e, com isso, colocar-se numa situação inclusiva ou excludente.

A primeira situação de conflito é a que se refere à restrição de espaço, de tempos e de recursos, uma vez que o professor fica à margem dessa gerência administrativa. Como a lógica de ensinar é diferente da lógica de gerenciar, o conflito acontece. Segundo Charlot (2005), a lógica de ensinar está diretamente relacionada à participação e à mobilização dos alunos para a aprendizagem, fato que transita na imprevisibilidade, na imprecisão, fugindo, por vezes, ao controle. Já a lógica da administração foca em “prever, organizar, racionalizar, categorizar, submeter a critérios homogêneos”. Às vezes, por exemplo, o planejado pode não ser suficiente, o tempo pode não ser o previsto e podem faltar recursos.

No mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem como profundamente legítimos e, ao mesmo tempo, sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores do essencial. Sentem-se, porém, ameaçados, mal considerados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragiliza (CHARLOT, 2005, p. 78).

Fragilizados, podem sentir-se incompreendidos, discriminados, injustiçados, ou, como é comum, desprestigiados!

Para Charlot (2005), é a partir dos alunos que se deve pensar a profissão de educador, pois o sucesso do trabalho depende dos resultados que o docente vislumbra no processo ensino-aprendizagem e na conduta social que ele manifesta. “O problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer-se aprender saberes. É por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar

um sujeito singular a acontecer” (idem, p. 85). E acrescenta que existe uma nova concepção socioescolar que espera coerência e fidelidade na atuação do professor. Contudo, não se pode garantir que o professor foi preparado para atuar nesse novo momento e de acordo com uma nova concepção de educação.

Os alunos mostram-se não mais interessados em aprender, nem se dispõem ao encantamento dessa relação com seus professores. Outra questão que se coloca é saber como o professor lida com alunos que querem apenas o diploma e que frequentam a escola pela obrigação de garantir “um bom emprego” e não para aprenderem ou por prazer.

É efetivamente o que acontece hoje em um número crescente de escolas: a situação de ensino não tem mais o mesmo sentido para o aluno e para o professor, e para ambos ela chega ao absurdo. (...) No âmbito pedagógico, o problema é precisamente que os alunos tendem a considerar o que lhes é ensinado como informações úteis para as provas, e não como saberes e como fontes de sentido e de prazer (CHARLOT, 2005, pp. 84-85).

O saber como fonte de sentido e prazer ficou nos tempos antigos? A existência desse sentido, para os professores, é de fato, importante? – são perguntas sempre atuais. Se o professor trabalha com o saber, tal constatação pode ser entendida, e por eles sentida, como uma rejeição ao que o aluno tem de melhor a oferecer, uma vez que, dentro da escola, as posturas de “ensinar” e de “receber conhecimento” parecem querer eternizar-se. Por que razão o sentido, então, agora é outro? Segundo Charlot (2005, p. 86) “estamos vivendo um conjunto de mutações que transformam não somente nossas sociedades, mas também as formas de ser homem/mulher e de ser sujeito”. Nesse viés de pensamento, pode-se afirmar que um novo aluno adota uma nova concepção de ensino-aprendizagem, lançando sobre esta “um olhar” diferente, também novo. E isso implica mudança!

Hoje, segundo Charlot (2005), o que se espera do professor é que encontre soluções para as diversas dificuldades com que vai deparar no âmbito de sua atuação. É de se esperar, portanto, que ele possua espaço e ferramentas para sustentar o novo olhar sobre essas novas formas e conteúdos e para vislumbrar as melhores soluções possíveis. O professor precisa ter iniciativa e saber propor alternativas inovadoras, que encontrem eco em suas comunidades, com seus alunos. Precisa lançar-se ao novo para essas mudanças, mesmo que ainda se sinta despreparado para isso.

O que está em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa; é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de ‘ler’ as coisas, as pessoas e os acontecimentos (CHARLOT, 2005, p. 95).



Expectativas que podem não ser atendidas porque o professor não se reconhece nesse contexto e, na medida em que isso acontece, fica mais difícil corresponder ao esperado; daí, a baixa autoestima, o sentir-se discriminado e a queda no descrédito pessoal.

Charlot afirma que o professor precisa compreender o ensino como profissão e não mais como missão ou função. O “que está em jogo é a definição do humano e do sujeito, e não simplesmente novas formas de organização das sociedades” (CHARLOT, 2005, p. 85), o que se confirma quando se constatam mudanças nos perfis sociais do aluno e do professor. Para viver esse novo perfil, é importante que o professor domine as práticas sociais, que entenda que cada pessoa pode viver e acreditar no que quiser, que houve “uma redefinição da subjetividade em que a valorização do sujeito está mais como ser estético, do que ser político ou ético” (CHARLOT, 2005, p. 86), e que a globalização pode implicar a uniformização cultural.

A proposta é preparar-se para a diversidade, a pluralidade, a transdisciplinaridade, a globalização.

Primeiro sobreviver, depois ensinar: esta é, daí em diante, a ordem de prioridades para os professores. Sua famosa ‘resistência à mudança’ é, talvez, antes de tudo, a expressão do sentimento de precariedade, e mesmo de ameaça, que eles experimentam: quando se vive equilibrando-se sobre um abismo, toda mudança é, antes de tudo, desestabilização, desorganização de estratégias de sobrevivência, elaboradas a duras penas (CHARLOT, 2005, p. 98).

Charlot, ao desvelar a fragilidade da identidade docente, coloca os professores na condição de sobreviventes de um contexto social em que a lógica socioeconômica comanda as relações, os resultados, os objetivos a serem alcançados, ou seja, alerta para o mal-estar advindo do fato de a educação, ao invés de ser compreendida como uma questão político-cultural, estar sendo tratada em nível socioeconômico, cuja lógica dominante é a do mercado e do dinheiro.

Com isso, a prioridade do docente passa a ser a sobrevivência e não, propriamente, o ato de ensinar. Tal constatação pode ser entendida como expressão da precariedade e de ameaça de uma situação, experimentada diariamente por esses profissionais.

O professor devia, outrora, dominar as práticas profissionais que lhe permitiriam transmitir saber aos jovens: mas os jovens não questionavam o valor particular desse saber em si mesmo. Hoje o professor deve dominar as práticas profissionais que lhe permitem transmitir, em sua coerência específica, saberes a jovens que só conferem alguma legitimidade ao saber se ele é útil (CHARLOT, 2005, p. 98).

Essa mudança de intenção dos alunos quanto ao saber, cria tensões que o professor precisa estar preparado para gerenciar, “construindo as mediações entre práticas e saberes

através da prática dos saberes e do saber das práticas” (idem, ibidem). Isto significa extrair da prática o saber, compreendendo-a sob outros contextos e olhares e articulando-a de tal forma que se transforme em um saber orientador do cotidiano.

Para Charlot (2005), um dos grandes desafios para os professores nesse início de novo século é proporcionar ao aluno transcender o simples conhecimento da informação, atribuindo um sentido maior para sua vida. Moraes reforça a ideia:

A educação comprometida como sistema aberto implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio. Um sistema aberto significa que tudo está em movimento, é algo que não tem fim, em que início e fim não são predeterminados (MORAES, 1997, p. 99).

Isto significa encontrar um ponto de conexão entre aluno e professor, de modo que haja espaço e abertura para dar significado aos conhecimentos obtidos na escola, nas aulas do professor. É sob essa mesma abordagem que o distanciamento entre a escola e o dia-a-dia dos alunos é discutido.

Em sua vida cotidiana fora da escola, os jovens têm práticas, representações, valores que a escola desconhece ou não reconhece. Consequentemente, a cultura que a escola lhes impõe não faz sentido para eles e, ao mesmo tempo, esses jovens não vão bem na escola e são privados desse distanciamento em relação ao que vivem, o que poderia transformar em cultura reflexiva aquilo que continua sendo uma vida cotidiana sem distanciamento (CHARLOT, 2005, p. 136).

Todos são a escola e todos a fazem acontecer; daí, a estranheza do distanciamento entre escola e aluno, educandos e educadores. É como se houvesse um “efeito dominó”: os alunos, quando não reconhecidos por seus professores, por terem outros valores e representações, também não os reconhecem, distanciando-se justamente daqueles a quem deveriam ter como apoio no processo educacional.

Com isso, destaca-se uma das hipóteses desta pesquisa, apresentada no próximo capítulo, de que o cenário educacional brasileiro passa, ainda, por profundas transformações que, por sua vez, implicam mudanças de atuação do profissional da educação, em processos inclusivos e excludentes.

O conteúdo das ideias de Charlot (2005), em síntese, são: 1) Restrições de espaço, de tempo, de recursos; 2) Desencanto dos alunos na relação aos professores; 3) Expectativas além do possível; 4) Ensino como profissão e não mais como missão ou função; 5) “Primeiro sobreviver, depois ensinar”; 6) Conexão entre alunos e professores.

#### 1.2.4 *Registros de José Manuel Esteve (1999; 2004)*

Os desafios que as rápidas transformações da sociedade trouxeram e trazem para a área da educação, em nível mundial, são um tema importante de Esteve, que também destaca a crise profunda de valores que contribui com o mal-estar docente, acompanhada de uma incapacidade de reação ágil e rápida para a devida adequação ao cenário. Propõe aos professores um repensar de seu papel e comenta sobre as possibilidades de eles avançarem rumo a outra postura profissional, no sentido de, ao reconhecerem o próprio valor social, colocarem-se de forma que a sociedade também o reconheça.

As transformações sociais aceleradas têm provocado a ruptura de qualquer sombra de consenso. As exigências da sociedade sobre o professor têm-se diversificado ante a presença simultânea de diferentes modelos educacionais que envolvem diferentes concepções de educação (...) Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promoverem reformas burocráticas, sem na prática dotá-los de condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação no ensino (ESTEVE, 1999, pp. 21-22).

Esteve, em 1999, comenta sobre os indicadores e as consequências do mal-estar docente, assim como sobre estratégias para evitá-lo. Cinco anos depois, em 2004, volta a mencionar a aceleração das mudanças sociais e a desorientação dos professores com tanta rapidez e defronte da necessidade de adequação a essas novas demandas.

Para Esteve (2004), a sociedade, além de apoiar e voltar a valorizar a carreira docente, deve oferecer aos professores meios adequados às novas dificuldades que têm que enfrentar, incluindo-se ajustes na formação inicial e nas condições de trabalho.

O conflito que existe atualmente nas salas de aula é gerado pela incapacidade de nossos sistemas educacionais de entender as novas dificuldades do trabalho dos professores, sem que tenham sabido modificar a tempo sua formação inicial, as estratégias didáticas e a organização do trabalho em sala de aula, pretendendo manter no atual sistema educacional as mesmas estruturas de trabalho do sistema seletivo próprio da etapa anterior (ESTEVE, 2004, p. 42).

Para o autor, existe a necessidade de um novo perfil de professor, menos centrado em conteúdos acadêmicos específicos, mais focado em educar e produzir uma cultura geral nos alunos. Entretanto, ao trabalharem sob essa ótica, os professores precisam estar devidamente preparados para essa demanda. Acontece que eles, por sempre terem atuado na concepção tradicional, mostram-se desorientados em relação ao papel que devem exercer – circunstância que os fragiliza, pois, sem preparação em sua formação inicial, por exemplo, não conseguirão

dominar estratégias metodológicas para novas formas de ensino-aprendizagem, tendo de buscarem essa qualificação por si próprios ou de esperarem que a instituição onde venham a trabalhar promova essa condição. Para Esteve, essa contradição provoca sofrimento no trabalho cotidiano.

É difícil para todos nós aceitar e entender a mudança, principalmente quando nos obriga a mudar nossos sistemas de equilíbrio e nossas formas de entender uma realidade à qual estávamos acomodados, e quando nos obriga a modificar profundamente nossa maneira de viver (ESTEVE, 2004, p. 72).

Trata-se, portanto, de uma mudança na visão de mundo, uma mudança de paradigmas, de crenças e valores diferentes do que receberam em sua formação.

Processos formativos que proporcionem visão de mundo, de sociedade, de educação, alinhados com a demanda da época atual, vão colaborar com a postura a ser tomada pelos professores, no cotidiano. “A formação inicial deve começar já a preparar os futuros professores para os desafios da nova sociedade do conhecimento e para enfrentar, nas salas de aula, os novos problemas derivados das profundas mudanças” (ESTEVE, 2004, p. 160). Quanto mais formadores preparados, mais formandos atendidos em suas necessidades e desafios. Com isso, a formação de professores pode e deve ser entendida como motor que torna possível estimularem-se os formandos para atitudes, comportamentos, ações e decisões, todas necessárias aos contextos em que estão inseridos.

As profundas transformações que vêm ocorrendo na sociedade interferem diretamente no cenário educacional, implicam grandes mudanças de atuação do profissional da educação e, conseqüentemente, demandam uma reestruturação, um repensar da formação inicial e da formação continuada. De acordo com Moran (2007, p. 85), para ser um profissional bem sucedido, é importante ter atenção e ser aberto às mudanças, ter conhecimento da situação do país onde se vive, ter participações em projetos, utilizar didáticas que se preocupem e atendam a todos, ser participante de associações da categoria e militante pela melhoria das condições de trabalho, utilizar vários tipos de avaliações. Logo, é preciso ter foco nos processos formativos de educadores. São vários aspectos diferentes que exigem outras práticas.

A desatenção a esse aspecto pode ser motivo de mal-estar na atuação docente, por falta de condições ou desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à função.

Esteve (2004) propõe outros parâmetros para o trabalho do professor a partir de que se repense a sua formação inicial. Que o investimento seja mais no ato de educar e na cultura

geral, formando um profissional que trabalhe com metodologias diversificadas e integradoras, mudando sua atuação individualista, conferencista.

Formamos os professores como se eles fossem trabalhar no antigo sistema educacional, já desaparecido, sem integrar, em sua formação inicial, o domínio das estratégias metodológicas que lhes permitiriam enfrentar com êxito as novas dificuldades de ensino. Assim, muitos professores, desorientados com relação ao papel que devem desempenhar nesta nova situação educacional, sofrem no dia-a-dia do ensino (ESTEVE, 2004, pp. 44-45).

Entretanto, os professores que já atuam na docência, não tendo sido formados sob esta ótica, rejeitam essa intenção, pois não a consideram dentro de suas atribuições ou de acordo com o que lhes confere o grau de educador. A mudança social é fato, segundo Esteve (ESTEVE, 2004), “irrefreável”, sendo o resultado a mudança na dinâmica, funcionamento e estrutura das salas de aula.

Professores que vão analisando as mudanças ocorridas, principalmente no âmbito das tecnologias e da comunicação, no perfil dos alunos, começam a elaborar novas estratégias e a buscar soluções para a sua sala de aula, “modificando sua mentalidade e suas posturas” (ESTEVE, 2004, p. 53), adaptando-se ao novo contexto e às mudanças socialmente esperadas de sua postura. Esses professores fazem parte daqueles profissionais que entendem que a sociedade está em transformação no que se refere às suas culturas, políticas e práticas e que isso implica grandes mudanças na forma de ensinar e aprender.

O educador está começando a aprender a trabalhar em situações muito diferentes: com poucos ou muitos alunos, com mais ou menos encontros presenciais, com um processo personalizado (professor autor e gestor) ou mais despersonalizado (separação entre o autor e o gestor de aprendizagem). Quanto mais situações diferentes experimente, mais bem preparado estará para vivenciar diferentes papéis, metodologias, projetos pedagógicos (MORAN, 2007, p. 158).

Há, portanto, um movimento que não é só de espera ao que lhe possa ser ofertado para seu desenvolvimento, mas, sobretudo, uma busca de crescimento profissional, que o move para ampliar seus conhecimentos e reformular seus valores e suas práticas.

Esteve (2004) também discorre sobre a desvalorização da profissão, uma vez que os diplomados não têm mais assegurado um status social e uma remuneração compatível com sua importância e valor social, conforme há trinta anos, em que a figura do professor era vista de forma importante, considerada, socialmente. Ensinar era visto como profissão de elite. “O resultado foi a retirada do apoio unânime da sociedade aos professores e o abandono da ideia da educação como promessa de um futuro melhor” (ESTEVE, 2004, p. 46).

Essa constatação faz com que os próprios pais de alunos não atribuam mais valor à profissão, desmotivando os filhos a seguirem a carreira. É como se a profissão fosse excluída do rol de possibilidades existentes, sem reconhecimento do que representa para a sociedade. Mais um motivo de mal-estar tanto para os que já atuam quanto para os pretendentes, num processo acentuado de exclusão social.

Para Esteve (2004) existe, nos professores, um sentimento de perseguição, originado pela mudança social que modifica o contexto em que se vive, tão rapidamente, que não dá tempo para que o professor tenha a possibilidade de se rever e mudar.

Vale recordar a metáfora escrita por Esteve, em 1987, em seu livro *El malestar docente*, ao comparar dois cenários e a relação entre eles, deixando claro o impacto de uma forte mudança, imprevista e desconhecida. De um lado, o cenário é o professorado e as significativas e inúmeras mudanças sociais; de outro, o cenário é um ator, em cena, representando, uma peça de teatro clássica.

Sem avisar nosso ator, os encarregados da eletricidade decidem iluminar o palco com raios laser: os encarregados da cenografia exibem um cenário com o Pato Donald e seus três sobrinhos; e por fim, dois empregados sobem no palco e colocam em ambos os lados do ator uma privada e um manequim vestido com uma minissaia de couro e cabelo tingido de laranja e verde. A primeira coisa que o ator percebe é que o público ri; reage com estranheza, pensando que ele é um bom ator, que a obra é sublime, que ele sempre obteve êxito com ela e, portanto continua recitando um verso. Quando as risadas aumentam, ele vê perplexo o palco transformado, e descobre as mudanças, mas pensa que é pago para recitar em verso, que é isso o que consta no seu contrato e no seu roteiro, que é isso o que vinha fazendo com êxito nos últimos anos, e, portanto, resolve não fazer caso do cenário extravagante, abriga-se em suas roupagens clássicas e, entre as diversas opções possíveis, escolhe a de ir até o final recitando em verso (ESTEVE, 2004, p. 84).

Esteve (2004) salienta o fato de como a situação fica ridícula quando o ator resolve atuar da mesma maneira como se o cenário não tivesse mudado, numa metáfora da extensão do que isso representa quando as mudanças são desprezadas, ignoradas. “O principal referencial da imagem social negativa da educação é a situação em que agora trabalham os professores, e a desorientação diante dos novos problemas da educação, gerados por situações novas que tornaram mais difíceis as condições de trabalho” (ESTEVE, 2004, p.121).

O impacto da mudança, quando se dá pela surpresa, desequilibra, desorienta, desestabiliza, gera mal-estar. Se o professor não adequar-se às novas condições e cenários, permitir-se-á incorporar o ridículo da situação, contribuindo para acentuar os caracteres negativos, como descrédito, desrespeito, desvalorização e, até mesmo exclusão social. Se existe um mal-estar na área da educação, uma das possibilidades é o fato de existirem papéis

diferentes, que demandam atuações diferentes, mas que são exercidos por profissionais que tiveram o mesmo tipo de formação e para a mesma finalidade.

É importante ressaltar que já existem professores que entenderam a importância da mudança de seu papel junto aos alunos e vêm assumindo mais responsabilidades, na medida em que, nos dias atuais, as questões a serem trabalhadas com os alunos estão mais no âmbito da cidadania, da educação básica, do que propriamente do conteúdo específico. Os alunos não têm, muitas vezes, condições de acompanharem o programa de ensino, e o professor, em contrapartida, passa a dar mais atenção a cada um deles para que não se sintam marginalizados, abandonados. Já outros insistem em não assumirem essas responsabilidades, contribuindo, assim, para que os alunos não encontrem na escola um lugar de acolhimento e, uma vez que a frequentam obrigados, acabam por expressarem seu desconforto com agressão, brincadeiras pesadas e condutas afins. O primeiro grupo de docentes entende que a educação deve prevalecer sobre o ensino; o segundo, que o ensino deve ser mais prioritário que a educação. Importante o professor sentir-se parte e não distanciar-se desse cenário, encontrando seu papel junto ao aluno, de acordo com a necessidade de cada um e do contexto em que se insere. Sentir-se-á, portanto, incluído e com bem-estar no papel que desempenha, integrando educação e ensino.

A baixa remuneração é apontada por Esteve (2004) como outro importante motivo para que as pessoas discriminem a profissão, tornando-a muito pouco atraente, principalmente para aqueles que estão prestes a escolherem que carreira seguir. São muitas atribuições e dificuldades para uma remuneração tão baixa. “Não causa estranheza que, nos países mais desenvolvidos, à medida que vão aparecendo outras possibilidades de emprego, vá ficando difícil encontrar candidatos para trabalhar em nossas escolas” (ESTEVE, 2004, p. 91).

Mesmo desejando candidatar-se à profissão, há uma desmotivação quando o candidato pensa no que será esperado dele e constata a remuneração que lhe será atribuída. Prefere optar por outras áreas. A falta de reconhecimento social diminui a possibilidade de escolha, discriminando a profissão em relação às outras e imprimindo-lhe o rótulo de “desvalorizada”.

Esteve (2010) comenta sobre situações advindas das mudanças ocorridas no novo século, próprias das sociedades e do momento histórico contemporâneos, com a emergência de modelos de valores e de vida gerados pelas novas tecnologias. Paralelamente, a falta de condições do professor para lidar com elas, inclusive pela falta de oportunidade de conhecê-las, não só sobre seu funcionamento, como também sobre as possibilidades pedagógicas. Tal situação transforma-se num desconfortável dilema docente.

O principal referencial da imagem social negativa da educação é a situação difícil em que agora trabalham os professores, e a desorientação diante dos novos problemas da educação, gerados por situações novas que tornaram mais difíceis as condições de trabalho. (...) Por que aparecem agora, com as mesmas características e obedecendo à mesma sequência histórica, em todos os países desenvolvidos? (ESTEVE, 2004, p. 121).

A imagem negativa do professor, portanto, não se detém a um ou a poucos países, mas a muitos.

A mudança de consideração social com a figura do professor, enaltecida na Europa do Pós-Guerra até a década de 70 para, depois, ser desconsiderada socialmente, reflete uma situação de desvalorização da imagem dos educadores.

Nossa sociedade contemporânea valoriza quem enriquece, mesmo que o faça de forma ilícita, com a condição de que a justiça não possa persegui-lo; nossa sociedade adora os famosos, mesmo que o sejam em troca de vender sua intimidade em um programa de 'telexlixo'. Trabalhando no ensino não se pode esperar obter fama e riqueza (ESTEVE, 2004, p.135).

A educação trata com outros valores, que não estão em conformidade com o que a sociedade superficialmente valoriza. Alguns professores, que não suportam essa situação, vão trabalhar em outras áreas, desprezando seu trabalho como professor, desprestigiando a profissão, ficando longe da sala de aula e, conforme alerta Esteve (2004, p. 135), julgando, dirigindo e criticando.

A melhoria dos salários dos docentes é fator de melhoria da imagem social e da qualidade do ensino; caso contrário (ESTEVE, 2004, p. 136), a educação estará nas “mãos de um grupo social desmoralizado”, não reconhecido pela sociedade, sem crédito. Um grupo que se torna profissionalmente vulnerável e à deriva para comentários e opiniões de pessoas que, muitas vezes, nem têm formação para a docência.

Rever os critérios de seleção de professores é outra situação que precisa de revisão e de atenção especial daqueles que têm essa tarefa. Importante que selecionem professores com competências e habilidades compatíveis com o cenário que vão encontrar quando assumirem a sua sala de aula, na instituição educacional que os receber e que faz parte de uma comunidade, de um município, de um estado, de um país, de um mundo com características próprias. Essa atenção favorece a sua inclusão social. Esteve (2004) contempla, para o processo de seleção, aspectos tais como: habilidades sociais, critérios relacionados à personalidade do candidato ou candidata, adequação para educar. Acrescenta ainda que “a profissão docente é um trabalho difícil que põe à prova a capacidade de resistência física e psicológica de quem a exerce” (idem, p. 182); sendo assim, quando não se leva em conta esses aspectos, o resultado pode ser



desequilíbrios de personalidade, situações de estresse incontroláveis, afastamentos por problemas psicológicos, depressões, alto grau de ansiedade. Situações que os discriminam e excluem socialmente.

A utilização das novas tecnologias a favor do trabalho docente, não só incluindo-o socialmente, aproxima-o de seus alunos, já que seus recursos contribuem pedagogicamente para a compreensão do conteúdo que os alunos precisam aprender. O aluno estuda o conteúdo eletronicamente, de forma interativa, com elementos didáticos visualmente atraentes que, numa aula presencial, seria difícil ao professor poder usá-los (ESTEVE, 2004, pp. 185-186), num mesmo tempo.

Entretanto, a “chave” para que essa utilização seja bem sucedida passa pela formação adequada de professores.

A utilização das novas tecnologias não prescinde do trabalho docente, mas, sim, o deixa à vontade, com mais tempo para ensinar ao aluno o valor do que é aprendido, ajudar a relacionar a nova aprendizagem com aprendizagens anteriores e integrar as novas aprendizagens nos esquemas conceituais com os quais vive sua vida e interpreta os acontecimentos do mundo que o rodeia. (...) a aprender por si mesmo, o que supõe iniciá-lo no uso dessas tecnologias (ESTEVE, 2004, p. 184).

Esteve (2004) acrescenta também outras vantagens que as novas tecnologias contemplam, dentre elas o respeito ao tempo e às possibilidades de cada um, o atendimento à diversidade de níveis de aprendizagem que podem existir numa mesma turma. E ainda, que o professor se torna fundamental para promover a socialização dos alunos entre si. Para isso é preciso que saiba organizar atividades grupais que promovam a construção de uma aprendizagem significativa. Neste sentido, Moran (2007) afirma que:

A educação tem de surpreender, cultivar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói com base em constantes desafios, atividades significativas que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade (MORAN, 2007, p. 167).

Isto significa uma nova forma de ensinar e aprender que, faz parte, de um cenário socioeducacional diferente, que manifesta outras culturas, a necessidade de outras políticas e a orquestração de novas práticas coerentes com uma sociedade que está revendo suas crenças e valores.

Nove situações inclusivas e excludentes são relacionadas por Esteve (2004): 1) Conflitos na sala de aula; 2) Reorganização dos sistemas de trabalho; 3) Diplomação e status

social; 4) Dificuldades ou não dos professores para assumirem mudanças; 5) Momento da escolha da carreira profissional; 6) Situações novas X condições de trabalho difíceis; 7) Nível de renda e status social; 8) Critérios de seleção de professores; 9) Emprego das novas tecnologias no trabalho docente.

### 1.2.5 *Registros de Antônio Nóvoa (2009)*

Nóvoa (2009), confrontando o que existe com o que há de vir, fala sobre um futuro presente que funciona como alerta para a importância dos professores neste século XXI que, segundo ele, “voltam a ocupar um lugar central nas políticas que procuram reforçar a educação de todos como uma dimensão fundamental de sociedades que valorizam a diferença, o conhecimento e a liberdade” (NÓVOA, 2009, p. 3).

Algumas situações sinalizadas por Nóvoa reforçam certas preocupações sociais e outras concernentes às políticas públicas. Suas colocações, pela relevância, poderão colaborar com a promoção da inclusão dos educadores, no cenário socioeducacional do século XXI, independentemente se são dirigidas àqueles que atuam na educação presencial ou a distância.

O autor diz de que, no momento atual, a “relativa invisibilidade” que marcou esses profissionais, no período de 1969 a 2009, está sendo substituída pela situação de destaque que os educadores começam a vivenciar neste novo século.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção de aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p. 5).

A primeira situação diz respeito ao papel fundamental do professor na vida escolar do aluno, não só quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, mas também quanto à construção de um conhecimento que promove. A segunda liga-se ao desenvolvimento dos próprios professores, que deve ser assegurado ao longo da sua vida de trabalho. Isso significa uma preocupação constante com a formação inicial, com os primeiros anos da carreira e com o prosseguimento da capacitação, a fim de que possa crescer profissionalmente na medida em que compartilha aptidões e saberes, em que revê suas práticas, em que discute seus valores.

Há uma necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não

transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria de ensino” (NÓVOA, 2009, p. 8).

Tal movimento requer acreditar que a aprendizagem não pode ser encarada como mais um produto industrializado e que o processo educacional é permeado por criatividade e flexibilidade, conforme o contexto. Significa, igualmente, a coerência das ações com o discurso proposto, no que concerne à aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional. Não adianta falar e verbalizarem-se intenções se as ações ou não são realizadas, ou sequer se propõem modos de fazê-lo.

Nóvoa sugere algumas medidas que dão o tom inclusivo à situação, uma vez que valorizam a profissão docente, dão-lhe visibilidade e prestígio e integram as categorias dos profissionais docentes entre si.

A primeira diz respeito a formar professores em serviço pelos próprios professores. Para Nóvoa (2009, p. 8), “não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade de professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”. A união da categoria em seus propósitos, dificuldades, reflexões dá um sentido às teorias e implica que as individualidades se encontrem no coletivo.

A segunda situação – que, se convertida em preocupação social e política pública, pode colaborar com ações inclusivas dos educadores no contexto da sociedade – refere-se aos modos de organização da profissão, numa promoção de maior autonomia dos professores, aumentando sua liberdade de ação e sua independência em suas pesquisas, em seus contatos, compartilhando e colaborando com seus pares. “O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 10).

Não se pode negar a parceria entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho. Buscar o fortalecimento dos movimentos pedagógicos, também chamados de “comunidades da prática”, equivale a investir numa inovação educacional, que promove um sentimento de pertencimento e consolida a identidade profissional.

A terceira situação inclusiva apontada por Nóvoa (2009, p.11), “teoria da personalidade e teoria da profissionalidade”, diz respeito a reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, o que agrega dois aspectos importantes: o primeiro se refere a investir no autoconhecimento e o segundo a identificar o sentido da profissão. O autor propõe o “investimento em redes de trabalho coletivo que sejam suporte de práticas de formação, baseadas na partilha e no diálogo profissional”. Mais uma vez, evidencia-se o coletivo, tirando

o professor de um silêncio que o afasta e o consome, mostrando que a força de uma profissão está vinculada a sua capacidade de comunicação e interação com as pessoas.

Estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação (NÓVOA, 2009, p. 28).

Essa fase de transição é dolorosa, pois se confronta com o dilema do que deve integrar o presente e o que, de fato, é fruto de um passado que não se adapta mais ao que está se vivendo.

O desafio é trabalhar com o foco na “diversidade pedagógica” e “instaurar a escola como sociedade, como lugar de trabalho conjunto, como lugar de diálogo e de comunicação, como espaço de segurança” (idem, pp. 38-39).

### **1.3 Reflexões acerca dos registros**

É interessante observar que, como Nóvoa (2009) aponta, o sistema educacional vive uma fase de transição, pois que as concepções até então adotadas dentro das escolas, incluindo escolhas curriculares e estratégias pedagógicas, parecem caminhar em dois sentidos: reforço das que concebem o sujeito como um ser integral, com potencialidades a serem estimuladas e limites trabalhados, e o abandono de outras que não conseguem fazer com que o aluno associe a informação recebida com a prática cotidiana, numa cisão entre aprendizado escolar e produção de significados, visando ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e sociocultural.

Se essa transição é sentida na estrutura educacional do País, também o é na prática docente, fazendo com que os professores se sintam, ora cobrados de algo que não conseguem claramente identificar, ora fragilizados por verem que essa lacuna é indicativa de que ele pode estar prestes a ser excluído do sistema, caso não cumpra com as demandas exigidas, estando elas identificadas ou não.

O fenômeno não é recente, como comprovado na história da educação.

Gauthier (2013), por exemplo, chama atenção para a tendência, nos anos de 1960, de classificar-se o professor como “peça supérflua de uma engrenagem”, já que, por meio do material didático, o aluno poderia aprender sozinho, prescindindo das relações.

Mais uma vez, privilegia-se o ato de “adquirir conhecimento” em detrimento do de “construir conhecimento”, num desprezo pelas funções exercidas pelo professor, principalmente quanto ao papel de estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos, bem como suas capacidades críticas e reflexivas acerca do mundo, para se tornarem cidadãos ativos diante dos desafios da vida prática.

A década de 1980 caracteriza-se pela falta de investimento do Estado na educação. Segundo Gadotti (1987, p. 12), esse caos decorre da política que visa à tecnoburocracia, à educação como sinônimo de mercadoria, à quantidade estatística. Nessa época, inclusive, tiveram início os movimentos a favor da aprovação automática no ensino de base.

Estabelecendo como prioridade a formação de um “repertório de conhecimentos” (GAUTHIER, 2013, p. 61) relacionado a vários saberes – disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica –, o sistema educacional dos anos de 1990 investe em pesquisas e em apropriações do saber, relegando, mais uma vez, os docentes à margem da sociedade da época, em situação de exclusão social.

A partir do surgimento do fenômeno da globalização, com mudanças profundas nas relações sociais e um grande crescimento econômico, os anos 90 também concentraram “a crise de paradigmas”, na medida em que o “mundo”, em rede, passou a adotar uma nova concepção de comunicação e relacionamento, cujos problemas e as soluções são compartilhados numa cadeia onde grande e pequeno, homogêneo e plural (MORAES, 1997) convivem no mesmo contexto espaço temporal.

Já na entrada do século XXI, o quadro modifica-se, e o professor passa a ser percebido como capaz de alcançar resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem do aluno. Pereira (2000) diz que a figura do docente, instrumentalmente preparado e bem informado, se apresentava como a de “um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem”, ou seja, o papel por ele desempenhado ganha importância, favorecendo sua inclusão social.

A ênfase concentra-se na importância do professor que “pensa-na-ação”, o pesquisador-investigador. Privilegia-se a história profissional e a história de vida dos professores, fazendo-se as associações, a fim de configurarem-se identidades profissionais, num movimento de renovação.

Charlot (2005) vai além e estabelece relação entre a lógica de ensinar e a participação dos alunos na aprendizagem, fato que transita na imprevisibilidade, na imprecisão, fugindo, por vezes, ao controle. Às vezes, por exemplo, o planejado pode não ser suficiente, o tempo pode não ser o previsto e podem faltar recursos.

Contudo, uma de suas colocações que mais chamam atenção diz respeito à valorização de um aspecto quase nunca mencionado da tarefa de educar: o docente como transmissor de humanidade e como portador do essencial e, por isso mesmo, como detentor de uma fragilidade que acaba por refletir um desprestígio social e vice-versa.

Se, para Charlot (2005), o ato de pensar a profissão de educador dá-se a partir dos alunos, pois o sucesso do trabalho depende dos resultados que o docente vislumbra no processo ensino-aprendizagem e na conduta social que ele manifesta, como lidar com os alunos que não se mostram interessados em aprender, mas apenas interessados no diploma e na garantia de “um bom emprego”, renunciando ao prazer da aprendizagem?

Hoje, segundo Charlot (2005), o que se espera do professor é que encontre soluções para as diversas dificuldades com que vai deparar no âmbito de sua atuação, por meio de ferramentas que lhe garantam e sustentem o novo olhar sobre as novas formas e conteúdos a serem trabalhados e para vislumbrar as melhores soluções e alternativas possíveis.

A tarefa requer, com certeza, uma série de qualidades que inclui desde o conhecimento profundo da disciplina ministrada, passando por formação cultural geral e técnicas pedagógicas diversificadas, até a habilidade para ‘ler’ as coisas, as pessoas e os acontecimentos (CHARLOT, 2005, p. 95).

Para Esteve (2004), a mudança por que passa o sistema educacional é “irrefreável”, atingindo, sobretudo, a dinâmica, o funcionamento e a estrutura das salas de aula. Ele chama atenção também para as mudanças de mentalidade e de propostas didáticas advindas da inclusão das tecnologias e das técnicas de comunicação no contexto da educação e, em consequência, na forma de ensinar e de aprender.

Se as transformações são inevitáveis e rápidas, naturalmente demandam uma reestruturação de base, incluindo a formação dos professores. Várias são as qualidades exigidas para, de acordo com Moran (2007, p. 85), um profissional ser bem sucedido: ter atenção e ser aberto às mudanças, ter conhecimento da situação do país onde vive, ter participações em projetos, utilizar didáticas que atendam a todos, ser participante de associações da categoria e militante pela melhoria das condições de trabalho, utilizar vários tipos de avaliações.

Nóvoa (2009) detém-se em propostas de inclusão social do docente, por meio do fortalecimento dos movimentos pedagógicos, também chamados de “comunidades da prática”, que promove um sentimento de pertencimento e consolida a identidade profissional. Também aponta a necessidade de reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, “teoria da personalidade e teoria da profissionalidade”, o que agrega dois aspectos importantes: o primeiro trata do autoconhecimento e o segundo da identificação de sentido da profissão.

Moran (2007) aponta vários aspectos diferentes que exigem igualmente várias práticas. A desatenção a esse aspecto pode ser motivo de mal-estar na atuação docente, por falta de condições ou desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à função.

Esse mal-estar é subjacente a todas as reflexões supracitadas; daí, a preocupação em pesquisar sua raiz e em compreender quais as causas que o geram e o fomentam.

Com o propósito de organizarem-se os aspectos que, até então, compuseram os argumentos dos autores estudados sobre situações inclusivas e excludentes que fazem parte da história da profissão docente, foram, abaixo, listados os principais.

Quadro 02 – Situações inclusivas e excludentes identificadas.

<b>SITUAÇÕES</b>	
<b>INCLUSIVAS</b>	<b>EXCLUDENTES</b>
1. Um bom professor na perspectiva dos especialistas.	1. Um bom professor na perspectiva dos alunos.
2. Relação processo-produto.	2. Maior importância aos métodos do que ao professor.
3. Necessidade de repertório de conhecimentos.	3. Privilégio nos programas de ensino em detrimento da função do professor.
4. Professor enquanto organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem.	4. Insatisfação e ressentimento da sociedade para com o sistema educacional e, por tabela, para com o professor.
5. História profissional, história de vida e identidade profissional.	5. Docência vista como semiprofissão.
6. Formação em serviço.	6. Magistério, nos anos 80, desvalorizado e descaracterizado.
7. Ensino como profissão e não mais como missão ou função.	7. Crise de identidade profissional.
8. Conexão entre alunos e professores.	8. Descaso com a formação.
9. Reorganização dos sistemas de trabalho.	9. Crise de paradigmas.
10. Parceria entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho.	10. Restrições de espaço, de tempo, de recursos.

11. Investimento em redes de trabalho coletivo.	11. Desencanto dos alunos na relação com seus professores.
12. Saberes e práticas mais próximos do senso comum.	12. Expectativas além do possível.
13. Interação entre produção e socialização do conhecimento.	13. “Primeiro sobreviver, depois ensinar”.
	14. Conflitos na sala de aula.
	15. Diplomação e status social X nível de renda.
	16. Dificuldades ou não dos professores para assumirem mudanças.
	17. Momento da escolha da carreira profissional.
	18. Situações novas X condições de trabalho difíceis.
	19. Critérios de seleção de professores.
	20. Emprego das novas tecnologias no trabalho docente.

No ato de separarem-se as duas colunas, ficou claro que existem situações que embora parecessem inclusivas estavam na coluna das excludentes e vice-versa. Duas explicações podem justificar o fenômeno: a primeira quando se resgata o fato de os autores terem feito suas observações sem considerarem os professores da EAD, em especial; a segunda quando se consideram a dialética e a complexidade existente entre o conceito de inclusão e o de exclusão.

Embora os aspectos sejam diferentes, eles versam, basicamente, sobre um ponto em comum: o papel do professor. Assim, mesmo que as associações sejam diversas – relação aluno/professor; programas e métodos de ensino/professor; sociedade e sistema de ensino/professor; formação acadêmica/preparo do professor etc. – parece que a esse profissional é delegada uma série de atribuições que, a princípio, fugiria por completo do papel primeiro a que ele se propõe: ensinar. Contudo, não é de se estranhar que, devido à responsabilidade social que os docentes agregam, o ato de ensinar se desdobre em outras ações de igual importância: fazer planejamentos, aperfeiçoar-se, contribuir para a melhoria do sistema



educacional, entre outras, acarretando uma sobrecarga não remunerada adequadamente que o leva, muitas vezes, ao desencanto com a profissão.

Paralelamente às demandas pessoais pelas quais o professor precisa lutar, como salários, recursos didáticos, atualização profissional, mediação de conflitos, manutenção do status social, somam-se outras que, na verdade, não são impossíveis de serem implantadas, desde que encampadas e colocadas em prática por todos os envolvidos no ambiente escolar e não somente pelo professor, num movimento solitário, como se fosse ele o único responsável.

Finalizando, os autores aqui estudados reforçam que o momento da profissão docente, no século XX e nesse início do XXI, em especial no que concerne aos educadores que atuam a distância, é composto de uma série de situações contraditórias, que, em geral, levam à discriminação e ao sentimento de desvalia e de desvalorização profissional.

Contudo, também fica a constatação de que as mudanças, embora demorem mais do que a sociedade espera, já estão em curso, pelo menos no que concerne à parte reservada ao professor, que, mais do que qualquer outro agente educativo, tem lutado para compreendê-las e para colocá-las em prática.

## 2 A EVOLUÇÃO DO RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ÁREA DE ESTUDO E INTERESSE ACADÊMICO A PARTIR DE DOCUMENTOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS

A leitura e análise, na perspectiva omnilética, de documentos oficiais ajudam a compreender a evolução do reconhecimento da educação a distância como área de estudo e interesse acadêmico, como modalidade de ensino-aprendizagem que faz parte do cenário socioeducacional atual, na tentativa de identificar até que ponto a EAD foi incluída ou excluída desse contexto.

### 2.1 Documentos disponibilizados no site do MEC

Identificar documentos da legislação brasileira os quais, de alguma forma, se direcionam à modalidade de educação a distância foi o primeiro passo deste processo de investigação. Em consulta ao site do Portal do Ministério da Educação, na Internet, no item Legislação de Educação a distância, constam os seguintes documentos expostos na tabela.

Quadro 03 – Legislação brasileira sobre educação a distância

<b>Tipo de documento</b>	<b>Especificação</b>	<b>Data</b>	<b>Foco</b>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Nº 5692	11 de agosto de 1971	Dispõe que o ensino supletivo possa ser ministrado mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação.
Decreto	Nº 1237	06 de setembro de 1994	Cria, no âmbito da administração federal, sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, o sistema nacional de educação a distância - SINEAD, e

			dá outras providências.
Lei de Diretrizes e Bases	Nº 9.394	20 de dezembro de 1996	O art.80 incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
Lei	Nº 10.172	9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Decreto	Nº. 5.622	19 de dezembro de 2005	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96
Decreto	N.º 5.773	09 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto	Nº 5800	06 de junho de 2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.
Decreto	N.º 6.303	12 de dezembro de 2007	Altera dispositivo dos Decretos nºs 5.622 e 5.773
Portaria	Nº 01	10 de janeiro de 2007	O art.7 dispõe sobre a avaliação de instituições e cursos na modalidade a distância
Portaria	Nº 02	11 de janeiro de 2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância

Portaria	Nº 39	13 de dezembro de 2007	Institui o Programa de Nacional de Assistência Estudantil
Portaria	Nº 19	02 de julho de 2009	Fixa critérios para dispensa de avaliação <i>in loco</i> e dá outras providências.
Projeto de lei	Nº 8.035-B	2010	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei	Nº12.603	03 de abril de 2012	Altera o inciso i do § 4º do art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público.

Fonte: Presidência da República – Portal Planalto & Ministério da Educação – Portal MEC

Tal listagem, por um lado, imprime caráter oficial ao sistema educacional a distância, mas, por outro, não reflete as ações e as atitudes que a sociedade manifesta em relação à categoria docente, por muitas vezes contrárias ao apoio esperado, ou seja, se a categoria docente exige uma nova postura do governo e da sociedade civil em quanto às questões educacionais, em relação à área da educação, especialmente no que concerne à educação a distância, notícias de jornais e revistas propagam manchetes que desvalorizam e desprestigiam a profissão, já nesses anos iniciais do século XXI.

Outro fenômeno também fica claro: as metas do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovadas para o decênio 2014-2024 no País, não mencionam nenhuma medida direcionada à educação a distância. A leitura desse documento ajuda a entender o contexto docente nos diversos segmentos do ensino presencial, assim como o tipo de tratamento, de atenção, de valorização, de reconhecimento dado à profissão.

As metas expressam, apenas, as políticas que se relacionam com as culturas e as práticas, dimensões que, se vistas em igualdade de importância, devem revelar o contexto

social brasileiro ou procurar traduzi-lo. O que dizer, então, quando tais metas não manifestam orientações em relação à educação a distância? No mínimo, é apontado mais um motivo de mal-estar docente quando se reconhece essa ausência de colocações a respeito da modalidade de EAD.

A educação a distância já é uma realidade; os números constataam isso.

O total de matrículas é de 5.772.466, sendo 5,8% nas disciplinas de EAD dos cursos presenciais autorizados (336.223), 19,8% dos cursos autorizados (1.141.260) e 74,4% dos cursos livres (4.294.982). Em 2012, em relação a 2011, houve um aumento de 52,5% das matrículas na modalidade EAD (CENSO EAD. BR, 2012, p. 21, *in* ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA).

Os dados ilustram que a modalidade precisa de uma atenção especial, tanto quanto os segmentos da educação básica, seja no que se refere à educação infantil, seja no ensino fundamental e ensino médio, na modalidade presencial.

Esse quadro aponta a necessidade de pensar, identificar, relacionar, analisar, avaliar as demandas, para que se possa ofertar e realizar um processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Do site do MEC, serão aqui comentados dois importantes documentos para a EAD: “Referenciais de Qualidade da EAD para Cursos de Graduação a Distância” e “PNE: sob a ótica de aspectos que incluem e excluem a formação de professores e a modalidade de educação a distância”.

Os “Referenciais de Qualidade da EAD para Cursos de Graduação a Distância” retomam, de modo geral, aspectos abordados nos referenciais de 2003, para elaborar, em 2007, um documento que, mesmo sem força de lei, atualiza as metas e indica princípios, diretrizes e critérios para a oferta de cursos pelas Instituições de Ensino Superior.

Essa segunda versão se justifica em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos (MEC, 2007, p. 3).

O item V desse documento refere-se à equipe multidisciplinar dos cursos ofertados a distância que, segundo o documento, deve exercer funções de planejamento, de implementação e de gestão, observando-se três categorias, a saber: dos docentes, dos tutores e dos técnico-administrativos. Para cada uma dessas categorias o documento indica competências necessárias, diz de necessidades importantes.

Quanto aos docentes, enfatiza o destaque para a importância da mediação do professor e diz que deve ser capaz de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (MEC, 2007, p. 20).

Sobre o tutor, enfatiza que sua atuação, presencial ou a distância, é bem próxima ao aluno, quando menciona que suas atribuições se concentram em: “contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (MEC, 2007, p. 20). O documento também aponta a responsabilidade do papel do tutor em mediar o processo junto aos que estão geograficamente distantes e que “sua principal atribuição se direciona em esclarecer dúvidas, de acordo com o projeto pedagógico das Instituições de Ensino Superior, por meio dos fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participando de videoconferências e afins” (MEC, 2007, pp. 21-22).

Em relação ao corpo técnico-administrativo, o documento destaca o papel do coordenador do polo. Menciona que sua atuação é junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e, nos polos descentralizados, de apoio presencial.

As atividades se concentram em auxílio no planejamento dos cursos, apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática (...); funções de secretaria acadêmica, registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, (...) apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros (MEC, 2007, pp. 22-23).

O documento com os Referenciais para a qualidade de cursos superiores a distância também aponta a necessidade de formação para atuar em cada uma das funções mencionadas, mas não especifica e detalha a programação a ser seguida.

Por sua vez, o “Plano Nacional da Educação (PNE): sob a ótica de aspectos que incluem e excluem a formação de professores e a modalidade de educação a distância”, aprovado para o decênio 2014-2024, veio suceder o PNE 2001-2010, sancionado como Lei 10.172/2001. Ele

especifica metas e estratégias para a modalidade de educação a distância e para seus profissionais, com o objetivo da melhoria na qualidade de ensino.

Ainda que contemple a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, menciona a escola, mas não se reporta à universidade, quando enumera seus objetivos.

O PNE 2014-2024, em 4 (quatro) de suas vinte metas, respectivamente as metas 7, 12, 15 e 16, prevê algumas estratégias direcionadas à formação de professores, que indicam as políticas governamentais previstas para a profissão. Mais 3 (três) dessas metas mencionam aspectos relacionados à modalidade de educação a distância: as 10, 11, 12 e 14.

Um olhar mais atento sobre esse documento ajuda a entender o contexto docente nas modalidades educacionais e nos diversos segmentos do ensino, assim como a identificar o tipo de tratamento, a atenção, a valorização, o reconhecimento dado à profissão e à modalidade de educação a distância. Chama atenção a pouca menção ao assunto; daí este estudo voltar-se, especificamente, para o reconhecimento social do educador que atua na educação a distância.

Por exemplo: existe uma clara política voltada para a formação de professores da educação presencial (nível básico, fundamental e médio); em contrapartida, não há uma única diretriz quanto à formação de professores para atuarem na modalidade a distância, em quaisquer dos níveis de ensino, incluindo o técnico e o superior. Em outras palavras, se a Meta 15, estratégia 15.3, fala em “aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério de educação básica”, por que não falar na formação de professores para o exercício da educação a distância, nos diversos segmentos que comporta? A impressão que passa é a de que as formações se equivalem, quando, na verdade, elas portam características diferenciadas, exigindo abordagens específicas.

Sobre a formação de professores, a Meta 7 que determina “atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação básica:

Tabela 01 – Médias anuais a serem atingidas.

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: BRASIL, Anexo da Lei do PNE, 2014.

Com isso, menciona, na estratégia 7.5, a formação de professores:

Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar (BRASIL, Lei 13.005, PNE, 2014).

Essa estratégia tem como foco não só a gestão educacional e a formação de professores, mas também a formação de todos os profissionais de serviços e apoio escolar. Essa visão abarca a comunidade escolar como composta por todos os seus integrantes, e a visão de escola, de aluno e de profissional em harmonia com as diretrizes do segmento da educação em que atuam e com os valores correspondentes.

Os valores e princípios gerais precisam ser compartilhados por todos. Por exemplo, os princípios e valores inclusivos que orientam as decisões sobre as políticas e a prática diária de sala de aula devem ser compartilhados, de modo que as diferentes culturas não produzam barreiras à aprendizagem e à participação e que não haja nenhum tipo de discriminação por nenhum dos profissionais da equipe escolar. As equipes docentes, de serviços e de apoio escolar devem ajudar-se mutuamente, favorecendo o alcance dos objetivos e metas previstos no projeto político pedagógico, assim como sejam respeitadas todas as modalidades de ensino-aprendizagem ofertadas, quer seja presencial e/ou a distância.

Já a Meta 12, “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”, visa na estratégia 12.4 “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica...” (BRASIL, PNE, Meta 12, 2014).

Ela atende aos profissionais que não tiveram oportunidade da educação superior, principalmente àqueles que são contratados temporariamente, visto que, nas localidades em que residem e trabalham, não há professores formados, licenciados.

Recentemente, em contato direto com uma professora da Educação Básica do município de Santarém, no Pará, habitante da comunidade de Lago Grande, ela explicou que o acesso a essa comunidade só se faz de barco. Ainda não há internet no local nem sequer energia elétrica. O que há é um motor de luz, acionado no período das 18h às 22h. Telefones, apenas um, público, que, às vezes, não funciona. Em épocas de chuva, não há como sair da comunidade. Não há acesso porque o rio enche e as cachoeiras impedem a navegação.

A referida professora frequenta uma universidade que oferta cursos a distância, com encontros presenciais uma vez por mês, em Santarém, e com plantões de tutoria presencial.



Além disso, promovem-se a interação e a participação em atividades realizadas em ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Mesmo que ela só possa participar das atividades on-line quando vai a Santarém, a professora diz estar realizando um sonho, além de poder futuramente prestar concurso e deixar de ter contrato temporário. Segundo ela, há professores leigos em sua comunidade que, tal qual ela própria, querem fazer um curso superior.

É fato que o perfil dos alunos de cursos superiores a distância não é o mesmo dos cursos ofertados presencialmente. A implantação e a prática da EAD exigem mudanças estruturais nas culturas, políticas e práticas institucionais e educacionais.

A Meta 15, “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, destaca, na estratégia 15.3, a necessidade de aprimoramento de estudantes de cursos de licenciatura para atuarem na educação básica, e, na estratégia 15.5, a implementação de “programas específicos para formação de professores para as populações do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, PNE, 2014). Num país de dimensões continentais como o Brasil, a Meta 15 atende a professores leigos e licenciados, visto que a formação precisa ser continuada e permanente. Entretanto, importante dizer que também há de se observar que a implantação e a prática da EAD só dão resultados positivos quando se operam as mudanças estruturais nas culturas, políticas e práticas institucionais e educacionais.

A Meta 16, “Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação”, direciona todas as estratégias para a formação de professores, tal como a 16.1.

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, PNE, 2014, p. 14).

Vale dizer que, no Estado do Rio de Janeiro, conforme o Plano Estadual de Educação (PEE), esse planejamento tem sido pensado e articulado com diversas instituições governamentais, em três vertentes: Formação Continuada, Formação Inicial e Plano de Carreira.

No Estado do Rio de Janeiro, a formação de professores em nível superior é oferecida na rede pública em cursos de licenciaturas e de Pedagogia da UERJ, da UENF, do

Consórcio CEDERJ e dos Institutos Superiores de Educação, subordinados à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, e a formação em nível médio, na modalidade Normal, nos Institutos de Educação, subordinados à Secretaria de Estado de Educação. A oferta de cursos de formação de professores a distância pela Fundação CECIERJ, através do Consórcio de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) cria espaços para o aprofundamento conceitual de um novo tipo de ensino e de aprendizagem e de formação inicial e continuada de docentes (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, PEE-RJ. Lei nº 5597, 2009).

Tais ofertas possibilitam o reconhecimento da EAD como uma modalidade de ensino-aprendizagem incluída aos programas ofertados pela educação pública, haja vista as licenciaturas que fazem parte da programação da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ.

No Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, também há metas e diretrizes para o decênio 2009-2018. O item 4 desse documento enfatiza a “formação e valorização dos profissionais da educação” e, conforme os objetivos previstos, menciona a importância de ações voltadas para: formação inicial; formação continuada para todos os docentes de todos os municípios do Estado, com ênfase nos do interior; ampliação de condições para acesso dos profissionais da educação a cursos de mestrado e doutorado, nas duas modalidades, presencial ou a distância; programas de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Profissional.

Além desse item, o PEE-RJ também menciona a educação a distância como mais uma possibilidade de oferta de cursos, quer no item 1, concernente à Educação Básica, subitem 1.5, dedicado à Educação à distância e Tecnologias Educacionais, quer no item 3, ao apresentar a Educação Superior. Este último contempla um dos seus objetivos e metas:

Oferecer, a partir da publicação deste Plano, cursos de graduação, pós-graduação e extensão a Distância, na modalidade semipresencial, observando-se os padrões de qualidade exigidos para cada formação, por meio da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, buscando atingir todas as regiões do território fluminense (PEE/RJ, 2009, p. 50).

Diferentemente do PNE, o PEE/RJ avança no sentido de mencionar a formação para profissionais que querem atuar a distância no que se refere a “orientar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação, como instrumentos de ação pedagógica”, por meio do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação<sup>7</sup>). Entretanto, ainda que contemple “Núcleos e Polos de Tecnologia Educacional”, que contam com profissionais da rede de ensino – Multiplicadores, Dinamizadores e Orientadores Tecnológicos –, junto às escolas públicas do estado, não menciona a formação para atuação a distância nos diversos

---

<sup>7</sup>Atualmente, Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

níveis de ensino. Observa-se, portanto, uma despreocupação com essa necessidade, ainda que esteja em expansão. Pode-se dizer que é como se a atuação fosse entendida como a mesma que na presencial e não houvesse necessidade de preparação profissional, a não ser técnica e tecnologicamente. Tal constatação implica um aspecto que pode levantar ou fomentar um mal-estar, considerando-se que o formato é diferente e, por isso, demanda atuações diferentes.

Sobre a educação a distância, as quatro metas a que a modalidade é referida no PNE–2014-2024 são:

Meta 10, “Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (PNE, 2014, p. 10). Para essa meta, a estratégia 10.3 menciona a EAD quando diz sobre “fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, (...) inclusive na modalidade de educação a distância” (idem, 2014, p. 10).

Na verdade, no caso específico da Meta 10, a menção é feita como mais uma possibilidade de um curso a ser ofertado, ainda que o seu planejamento possa ter especificidades diferentes. Além desses aspectos, o emprego do advérbio “inclusive” denota a necessidade de reforçar que é possível o curso ser ofertado a distância como se essa possibilidade fosse algo para além de um padrão naturalmente já socialmente incluído. Por um lado, a menção feita à modalidade a distância pode levar a certo descrédito e, por conseguinte, a certo mal-estar profissional, quando observado que houve necessidade de se destacar a modalidade a distância como “possibilidade”, sinalizando a falta de inclusão espontânea, o que não aconteceu com a referência à modalidade presencial. Se a modalidade a distância é mencionada como “mais uma possibilidade de oferta”, pode-se dizer que já existe certo reconhecimento, do setor público, quanto à sua eficácia.

Na Meta 11, “Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta” (PNE, 2014, p. 11), a estratégia 11.3 ressalta ser preciso “fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita”. Nessa estratégia, a modalidade de EAD é mencionada com destaque, reconhecida como possibilidade de democratização e de aumento das oportunidades educacionais no âmbito da educação pública. Ampliam-se as possibilidades como oferta da educação profissional.

A Meta 12, direcionada a “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos”, menciona, na estratégia 12.20, a modalidade a

distância quando comenta ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, “os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância”, num reforço da existência da oferta.

A Meta 14, “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores” (PNE, 2014, p. 14), prevê, na estratégia 14.4, “expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. Com isso, é concedida à EAD a oferta de cursos também para os segmentos acadêmicos de mais alto grau, ampliando o número de matrículas. Outra situação inclusiva é a possibilidade de proporcionar o desenvolvimento e a atualização profissional, principalmente para aqueles que não dispõem em suas cidades desses cursos ofertados presencialmente.

As metas devem expressar as políticas que se relacionam com as culturas e as práticas. Essas dimensões, se identificadas e analisadas, devem revelar o contexto social em que estão inseridas ou procurar traduzi-lo, uma vez que mostram o todo, sem fragmentá-lo. Entretanto, pouco expressam sobre as possibilidades da modalidade de educação a distância, principalmente no que concerne à formação dos formadores de formadores.

## **2.2 Documentos disponibilizados nos sites de universidades que ofertam cursos a distância**

Foi realizada uma busca na Internet com o intuito de identificar se, em sites de universidades brasileiras que ofertam cursos na modalidade de EAD, havia documentos que expressassem a visão institucional da IES sobre essa modalidade de ensino-aprendizagem. Também houve a preocupação de observar se, de alguma forma, eram feitas menções aos profissionais da área. Quinze instituições de Ensino Superior foram pesquisadas, por serem identificadas com lugar de trabalho de alguns dos participantes da pesquisa e por terem algum tipo de vínculo com a área da educação a distância. Em 08 (oito) delas, foram encontrados, conforme a tabela a seguir, documentos e indicações importantes sobre EAD e os profissionais da área.

Quadro 04 – Universidades e documentos no site da EAD.

Universidade	Documentos no site da EAD
UNIUBE	Programa EAD Equipe EAD
UFF	Disciplinas EAD presenciais Apoio aos cursos presenciais Editais
UFU	Apresentação Sobre o CEAD Sobre a UAB Editais e Concursos Docentes EAD Estágio Tutores UFU
UFV	Utilização do ambiente virtual de aprendizado – PVANET Oferecimento de disciplina na modalidade semipresencial Oferecimento de curso de capacitação profissional Produção de material didático Responsabilidades dos coordenadores, professores e tutores Informações institucionais em EAD Cursos e artigos para os portais do CEAD Projeto pedagógico de cursos a distância Legislação RESOLUÇÃO 04/2008/CONSU Determina o cálculo do número de vagas oferecidas aos servidores técnico-administrativos da UFMG nos cursos a distância. RESOLUÇÃO 02/2008/CEPE Trata da oferta de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos presenciais RESOLUÇÃO 01/2008/CEPE Aborda a oferta de cursos de curta duração

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	<p><b>Credenciamento (em EAD).</b> A Universidade Metodista de Ensino Superior está credenciada pelo Ministério da Educação para a oferta de cursos superiores a distância no Brasil.</p> <p><b>Autorizações MEC – Decreto 5.622 de 19/12/05 –</b> Regulamentado o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - especialmente no que se refere à Educação a Distância.</p> <p><b>Parecer</b> de Fabrizio Cezar Chiantia: Amparo legal para a EAD no Brasil (ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, 2008).</p>
PUCBR/PUCWEB	<p>Educação a distância</p> <p>O que é Educação a distância</p> <p>Evolução da educação a distância</p> <p>A Internet e a EAD</p> <p>Modalidade semipresencial</p>
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	<p>Capacitação de professores - AVA moodle</p> <p>O que é EAD</p>
UNOCHAPECÓ	<p>O que é EAD</p> <p>DOWNLOADS</p> <p>Regulamento da UNOCHAPECÓ Virtual</p> <p>Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007</p> <p>Utilização do AVA TelEduc para Docentes</p> <p>Decreto nº 5.800</p> <p>Resolução CEE-SC 77/2004</p>

Dentre os 15 (quinze) sites de universidades pesquisadas, as oito destacadas sobressaem, na medida em que incluem, na sua apresentação da EAD, não só o programa oferecido, como, em geral, as políticas, culturas e práticas que perpassam os cursos, ao exporem os regulamentos correspondentes e ao expressarem o que entendem por EAD. O que demonstra, da mesma forma que na apresentação dos cursos presenciais, a preocupação em esclarecer sobre as peculiaridades da modalidade, para colaborar com a decisão do interessado na hora de escolher se quer ou não matricular-se.

### 2.3 Identificação de matrizes curriculares do curso de pedagogia

A estrutura curricular dos cursos de pedagogia, no Brasil, ainda não contempla, na dimensão exigida pelo mercado, disciplinas direcionadas às necessidades atuais como matérias obrigatórias. Dessa forma, “a disciplina EAD e as afins” ou não aparecem ou se apresentam como facultativas ou eletivas ou em cursos de extensão, de graduação e de pós-graduação, ou seja, antes mesmo de haver uma formação regular e obrigatória, já existem cursos sendo oferecidos, como se prescindissem de um profissional qualificado para o exercício da modalidade. Sob outro ângulo, mais uma vez a oferta prevalece sem se levar em conta a formação, recaindo, novamente, no problema do mal-estar docente.

Em outras palavras, mesmo com uma legislação reguladora e com todo um percurso de tempo e de aparato pedagógico anteriormente conquistado, persiste a ideia de que não há tanta necessidade de atenção às especificidades da modalidade de EAD.

De acordo com o PORTAL EAD, no Brasil são 89 (oitenta e nove) instituições de ensino superior que ofertam cursos de graduação a distância, sendo 43 (quarenta e três) públicas e 46 (quarenta e seis) particulares. Apesar disso, as matrizes curriculares do curso de pedagogia de 10 (dez) universidades, sendo 5 (cinco) públicas e 5 (cinco) privadas, apresentam pouquíssimas disciplinas relacionadas à EAD: em duas universidades públicas diferentes, são oferecidas, como disciplina optativa, as matérias **Educação a distância** e **Novas tecnologias e educação**. Já no currículo de uma das universidades particulares pesquisadas, as duas disciplinas foram **Educação continuada e a distância** e **Novas tecnologias de informação e comunicação**<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Para maiores informações sobre as matrizes, conferir os sites das universidades: <http://www4.fe.usp.br/graduacao/institucional/curriculo/pedagogia>.  
<https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>.  
<file:///C:/Users/Elisa%20Ma%C3%A7%C3%A3s/Downloads/Manual%20do%20Aluno%202013.pdf>.  
<http://www.educacao.ufpr.br/?p=158>.  
[http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/ufscar\\_ppc\\_lic\\_pedagogia\\_2013.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/ufscar_ppc_lic_pedagogia_2013.pdf).  
[http://www.oswaldocruz.br/cursos/curso\\_grade.asp?id\\_curso=10](http://www.oswaldocruz.br/cursos/curso_grade.asp?id_curso=10).  
<http://www.puc-campinas.edu.br/graduacao/cursos/pedagogia/matriz-curricular/>.  
<http://www.ibirapuera.br/MatrizPedagogia>.  
<file:///C:/Users/Elisa%20Ma%C3%A7%C3%A3s/Desktop/UNIVERSIDADE%20PRESBITERIANA%20MACKENZIE%20-%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA.htm>.  
[http://www.uniube.br/copese/transferencia/grade\\_curricular.php?curso=607&tipo=g&ead=1](http://www.uniube.br/copese/transferencia/grade_curricular.php?curso=607&tipo=g&ead=1).  
[http://www.uniube.br/proes/grade\\_curricular.php?curriculo=11&curso=26&etapas=4&cod\\_area=27&tipo=g](http://www.uniube.br/proes/grade_curricular.php?curriculo=11&curso=26&etapas=4&cod_area=27&tipo=g)

Nenhuma, entretanto, direcionada, por exemplo, à **Metodologia da educação a distância** e aos princípios da **Andragogia**, visto que o principal público da EAD é adulto. Sem falar em temas como os ambientes virtuais e a linguagem mediada pelas tecnologias de informação e comunicação e outros adequados ao cenário do século XXI.

De acordo com Pachane e Pereira (2004, p.7), o novo perfil exige do professor exige novas demandas. Não se quer dizer com isso que professores, em movimentos solitários, não mencionem aos alunos aspectos concernentes ao tema.

Importante também acrescentar que, nos currículos pesquisados, nenhuma disciplina voltada ao estudo dos nativos digitais e dos migrantes digitais. Parece haver um posicionamento acadêmico que exclui essa modalidade de educação do diálogo com as disciplinas da matriz curricular dos cursos de pedagogia.

o professor universitário não se forma, hoje, para atuar necessariamente em uma universidade(...)acreditamos que seja necessário a este professor conhecer esta realidade e saber entendê-la e analisá-la, ou seja, torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias que permitam a ele refletir sobre sua docência e o contexto mais amplo no qual ela se acha inserida. (PACHANE; PEREIRA, 2004.p.7-8).

Tal fenômeno, com certeza, faz parte do universo das culturas, políticas e práticas do contexto social contemporâneo, nesse início do século XXI – dimensões que se complementam, que falam entre si, que se interligam, numa relação dialética e complexa, e que, por isso mesmo, não podem ser pensadas distinta e separadamente.

Em síntese, a modalidade de educação a distância está ainda por definir-se dentro da organização acadêmica do cenário educacional. Vagula e Gonçalves (2012), ao fazerem suas considerações sobre as teorias curriculares e as concepções sobre o ensinar e o aprender na educação à distância, comentam sobre a influência dos interesses e das questões de poder, políticas, econômicas e sociais sobre a composição curricular, mencionando que refletem escolhas “não neutras e que precisam ser modificadas. Os valores humanos, a identidade, a diferença e a pluralidade cultural devem possibilitar o engajamento de toda a comunidade acadêmica em suas discussões” (2012, p.13). Tal afirmativa, por sua vez, remete a Booth e Ainscow, em sua obra **Index para a inclusão**, quando mencionam a importância do envolvimento da comunidade no avanço das conquistas educacionais.

Autorrevisão de todos os aspectos da escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola, *encorajando a todos que dela fazem parte a formatarem um ‘plano de desenvolvimento inclusivo (para a escola) e a colocá-lo em prática’, para se tornarem mais responsivas à*



diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 10).

O panorama completo da pesquisa documental indica, dentre outras informações, que o investimento na educação a distância está praticamente restrito à criação de cursos que se expandem rapidamente no território nacional, sem, contudo, voltar-se para a formação dos professores que ministram as aulas e, tampouco, para os formadores de formadores. Há uma grande lacuna entre a demanda cada dia maior e a oferta de professores especificamente preparados para dominarem as ferramentas da modalidade.

### 3 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa comportou etapas tradicionais em seu processo como a leitura bibliográfica especializada, de autores renomados, e o planejamento da coleta de dados, o qual se efetivou em duas frentes: em campo, pela aplicação do questionário e pela análise e discussão dos resultados; pela reunião de documentos que tratam, especificamente, das normas que regem a educação a distância, mas que, em geral, ficam dispersos, sem estabelecerem conexão entre si.

Foram três frentes de estudo – uma teórica e duas práticas – com as peculiaridades que lhes caracterizam.

A base teórica encontra-se ao longo de todo o trabalho; já a parte prática tem de ser mais bem explicitada, na medida em que ela envolve hipóteses, metodologias, sugestões, reflexões.

#### 3.1 Metodologia central da pesquisa

Após a apresentação do problema a ser investigado nesta pesquisa – “A inclusão e a expansão da EAD no cenário do ensino superior, nos últimos dez anos, estão sendo entendidas como uma oportunidade para o bem-estar profissional do educador ou como mais um fator que contribui para o seu mal-estar, independentemente de ser iniciante ou não nessa modalidade?” – , optei pela união das abordagens qualitativa e quantitativa, por refletirem os princípios de preocupação com o outro, tônica comum em minha trajetória pessoal e profissional, no sentido de procurar entender e interpretar como cada um dos sujeitos da investigação percebe o fenômeno estudado em sua realidade, quer no nível individual, quer coletivamente.

Para Denzin e Lincoln (2006, pp. 34-38), ao adotar uma abordagem qualitativa, o pesquisador coloca-se diante de várias verdades sobre a mesma experiência, num reconhecimento de que não há uma única verdade, ou seja, ao identificar como cada um se posiciona em relação ao fenômeno estudado, o pesquisador se permitirá uma visão mais próxima do conjunto, considerando a dimensão histórica e sociocultural da situação.

A adoção dessa abordagem implica uma série de tensões, contradições, dúvidas e conflitos importantes, uma vez que todas as opiniões são levadas em conta, com a mesma seriedade e importância, mesmo que contraditórias e antagônicas entre si, em

frequência maior e menor, que permitirão uma maior compreensão da investigação e, por consequência, uma análise das circunstâncias que os envolvem (SCHWANDT, 2006, p. 205).

Dessa forma, será possível averiguar por que os pesquisadores agem dessa ou daquela maneira em relação ao tema estudado e por que têm essa ou aquela opinião. Pode-se dizer que a interpretação é sempre construída (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 37). Segundo Schwandt (2006, pp. 198-199) essa compreensão leva em conta as tendenciosidades da pessoa, pontos de vista, preconceitos, julgamentos. O foco na compreensão permite ter disponibilidade e flexibilidade para o que o outro tem a dizer, além de requerer capacidade de atenção e habilidade de saber ouvir, considerando todas as linguagens utilizadas. “A compreensão é a interpretação”, conforme Schwandt (2006, p. 198).

Outro fator que caracteriza a abordagem qualitativa é o foco no processo, que imprime caráter de continuidade, de imprevisibilidade, de dinamismo, de movimento, de infinitude, de renovação, de retroalimentação. Demanda desenvolvimento da persistência, ter iniciativa e capacidade de análise, para considerar-se todo o percurso. Segundo Denzin e Lincoln (2006, pp. 32-33), há todo um processo que define a pesquisa qualitativa e no qual o pesquisador obtém e adota determinadas visões do “outro” que está sendo pesquisado.

Nessa perspectiva qualitativa de pesquisa, podem-se adotar variadas práticas materiais e interpretativas (DENZIN; LINCOLN, 2006, pp. 17-20), incluindo-se diferentes tipos de análise, tais como a do conteúdo, do discurso, da omnilética. Por essa razão, serão aqui utilizados respostas de questionários aplicados, documentos, notas de campo, registros históricos, e outros. As análises serão ilustradas e enriquecidas com dados numéricos referentes aos questionários, percentuais, gráficos estatísticos, pois assim se pode ter uma visão geral do contexto da situação estudada.

É o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema. (...) A maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, atualmente, que não há uma única técnica, um único meio válido de coletar dados em todas as pesquisas. Acreditam que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva do cotidiano (GOLDENBERG, 2009, p. 62).

O que acontece no âmbito da realidade não pode estar separado dos aspectos quantificáveis desse universo; caso contrário, haveria uma incoerência com a proposta omnilética de análise, que prevê não separar nenhum aspecto do todo, mesmo que possa, em primeira instância, parecer absurdo ou irrelevante.

De acordo com Santos (2012, p. 4) a perspectiva omnilética de análise indica uma percepção totalizante e relacional da diversidade, do que é visível ou não, em sua integralidade ou potencialidade, em um mesmo tempo ou não e/ou em espaços diferenciados.

No entanto, esta relação entre as dimensões não se dá desprovida de contradições.

Por vezes, cremos (culturas) em certos valores, mas por uma série de motivos, afirmamos (políticas) coisas contraditórias aos mesmos, praticando (práticas) uma contradição. Outras vezes, mantemos os valores (culturas) afirmados nas políticas traçadas (políticas), mas os sabotamos (consciente ou inconscientemente) nas práticas (práticas). Outras vezes ainda, apenas agimos (práticas), sem termos (cons)ciência nem das afirmações e orientações existentes sobre o que devemos fazer (políticas), tampouco sobre os valores que embasam estas ações (culturas) (SANTOS; LEME, 2011).

Criado como resultado dos estudos e das pesquisas de Santos (2013), o termo *omnilética* é composto por três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade e diferença) e o sufixo grego *ico* (concernente a). “*Omnilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas, em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética” (SANTOS, 2013, p. 23), que pode não ser vista, nem compreendida à primeira vista.

Nesta pesquisa, portanto, o referencial teórico-metodológico omnilético de análise visa a uma releitura da profissão dos educadores que atuam na educação a distância, por ser capaz de considerar diversos ângulos e de reunir todas as áreas e enfoques, ouvindo os informantes não só em suas opiniões, mas também em seus sentimentos, medos e desejos presentes no contexto da situação, trabalhando também com o imprevisível e com a incerteza. Além disso, procedeu-se a uma pesquisa de documentos que mencionam a EAD. De acordo com Sá-Silva et al (2009, p.5 e 13), “a pesquisa documental assim como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação”, sendo que a documental pode analisar diversos tipos escritos ou não. Assim, pesquisamos documentos oficiais da legislação da educação a distância no Brasil, que a legitimam, tais como decretos e portarias, e também, sites de universidades diversas, que dão sustentação e respaldo ao referencial teórico aqui escolhido.

Trata-se de agrupar ao máximo os acontecimentos do problema em questão, transitando do global para o particular e do particular para o global, de uma visão linear para uma visão circular em que os produtos/resultados, relacionados ao que aconteceu no passado, ao que está acontecendo no presente e a seus efeitos sociais futuros, são importantes para esclarecer a situação desses profissionais, nesta segunda década do século XXI. Em relação a esta pesquisa,

em particular, não é possível refletir sobre os educadores do ensino superior que atuam em EAD sem considerar-se o contexto social em que vivem.

Produzimos a sociedade que nos produz. Ao mesmo tempo, não devemos esquecer que somos não só uma pequena parte de um todo, o todo social, mas que esse todo está no interior de nós próprios, ou seja, temos as regras sociais, a linguagem social, a cultura e normas sociais em nosso interior. Segundo este princípio, não só a parte está no todo como o todo está na parte. Isto acarreta consequências muito importantes porque, se quisermos julgar qualquer coisa, a nossa sociedade ou uma sociedade exterior, a maneira mais ingênua de o fazer é crer (pensar) que temos o ponto de vista verdadeiro e objetivo da sociedade, porque ignoramos que a sociedade está em nós e ignoramos que somos uma pequena parte da sociedade. Esta concepção de pensamento dá-nos uma lição de prudência, de método e de modéstia (MORIN, 2003, p. 17).

Quanto aos educadores da EAD, cabe refletir que a profissão docente não diz respeito somente aos que nela trabalham, mas também à sociedade onde esses profissionais atuam, imprimindo hábitos e valores da cultura local. Eles pertencem a uma sociedade que também pertence ao mundo. O uno pode ser múltiplo e o múltiplo é suscetível de ser uno (MORIN, 2003, p.18). “Somos indivíduos, membros de uma espécie biológica chamada Homo Sapiens, e somos, ao mesmo tempo, seres sociais” (idem, p.5). Significa pensar a unidade na diversidade.

Não basta, pois, pensar a profissão no âmbito apenas do Brasil; ela tem de ser pensada no contexto e no processo histórico brasileiro, sim, mas não isolada do global; ao contrário, identificados os problemas essenciais da profissão, o próximo passo é contextualizá-los, globalizando-os, interligando-os, não extraíndo a profissão de seu meio, de seu conjunto. A possibilidade de ser interpretada sob ângulos diversos lhe imprime um caráter incerto, ao mesmo tempo em que a redimensiona a uma forma muito mais ampla e abrangente. Existe o “ir e vir de constantes certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável” (MORIN, 2003, p. 29). Uma nova forma de analisar uma questão que requer uma mudança na maneira de pensar de cada um, sobre o mesmo problema ou situação.

A perspectiva omnilética (SANTOS, 2012) propõe analisar e refletir o assunto, considerando seu caráter relacional, referencial e participativo. Tem, portanto, caráter renovador, emancipador e proativo. É transformador. Considera as infinitas possibilidades da situação em foco, visíveis ou não, possíveis de se pensar ou não, num mesmo tempo ou não e, a partir das dimensões culturais, políticas e práticas, propostas por Booth e Ainscow (2011) e, dialeticamente (KONDER, 2008, p. 7), compreendendo as contradições da realidade, dinâmica, instável, imprevisível e em permanente e constante transformação.

O método omnilético torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto sua parte instituída quanto é, esta mesma, sua instituinte. Ou seja, os fenômenos que

percebemos e como os percebemos são tão instituídos quanto instituintes deles mesmos e sempre em relação com uma totalidade infinita de fenômenos, visíveis e ainda não-tão-visíveis; previsíveis e imprevisíveis (SANTOS, 2012, pp. 8-9)

Para ilustrar o significado de omnilética, a Figura 1 traz a representação gráfica do conceito, que contempla círculos, traços, setas e palavras. Importante imaginar essa figura em movimento, com os círculos que se abrem e crescem exponencialmente, em sentido espiralar, contínuo e infindável, numa relação dialética e complexa.

Dessa forma, são variadas e infinitas possibilidades de análise e reflexão que ela indica e propõe, sobre uma situação, um assunto, um fenômeno social. A visualização das setas aponta a interseção entre as dimensões das culturas, políticas e práticas, num jogo de influências mútuas e múltiplas que existem entre elas; a diversidade contempla o contexto.

Figura 01: Representação gráfica da perspectiva omnilética.



Fonte: SANTOS, M.; PEREIRA, M., 2013, p. 134.

Importante também dizer que, em determinado momento da análise, na visão de conjunto, uma dimensão pode vir a ter mais predominância que a outra, mas é fato meramente temporário e provisório, pois nesse tipo de análise nada é definitivo, nem, tampouco, pleno. Segundo Konder (2008, p. 36), a visão de conjunto é sempre provisória, nunca se esgota, porque a realidade é sempre mais do que se percebe dela. Há sempre o que não está sendo visto, percebido ou considerado. Cada vez que se tem a visão de conjunto da situação estudada, descobre-se, segundo Konder (2008, p. 36-38), uma estrutura significativa da realidade, sem que as suas contradições sejam escamoteadas. É a descoberta da visão da totalidade daquela

situação naquele momento, uma vez que, segundo o autor, “a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização” (ibidem).

A análise omnilética de uma situação possibilita novo olhar sobre ela, outra percepção do assunto, sem, contudo, ignorarem-se os elementos originais que foram ponto de partida para a reflexão. Assim, uma releitura da profissão dos educadores do ensino superior que atuam em EAD, sob o olhar omnilético, é capaz de desvelar, de fornecer a percepção dos pontos claros e dos que estão ou permaneceram ocultos, elencando o maior número de variáveis possível.

Adotar-se essa linha de pesquisa reforça o caráter processual e não finalístico dos acontecimentos, das informações, do conhecimento, das percepções, num olhar investigativo ampliado, com múltiplos pontos de vista, que sabe que não está contemplando tudo porque tudo ainda está em potencial para vir a ser ou nem isso.

Esta pesquisa, ao estudar e discutir o conceito e o processo de inclusão social dos educadores do ensino superior a distância, considera também o conceito e o processo de exclusão, pela dialética entre eles. Entretanto, é importante entender que os dois conceitos (inclusão e exclusão) servem como instrumento de ampliação do entendimento dos fenômenos. Se analisados sob a ótica das três dimensões propostas por Booth (1981) – das culturas, das políticas e das práticas – esses dois conceitos revelam-se como processos que não têm fim, em constante movimento.

Essa visão fundamenta-se nos referenciais de Sawaia (2008); Santos; Santiago (2013); Booth; Ainscow (2011); Konder (2008); Morin (1977; 2011), que permitem contextualizar melhor o cenário educacional, e também entender a relação de exclusão/inclusão, com as naturais contradições da realidade.

Nosso ponto de partida apoia-se no princípio de que, enquanto uma política pública, ou qualquer iniciativa, não abordar, simultaneamente, três grandes dimensões (culturas, políticas e práticas, cf. BOOTH, 2000) pelas quais se manifestam os fenômenos humanos, e por meio de uma perspectiva que as veja em relação tanto dialética quanto complexa, dificilmente o ideário da inclusão será efetivamente desenvolvido em qualquer contexto da vida humana: social, institucional, cultural, político (SANTOS; SANTIAGO, 2013, p. 3).

Os estudos de Booth e Ainscow (2011), com ênfase no documento intitulado *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão na escola*, representam um suporte para o trabalho aqui realizado, por apresentarem itens que também podem ser pensados sobre os educadores que atuam na educação a distância, quando se objetiva construir, desenvolver e orquestrar culturas, políticas e práticas de inclusão, observando-se que um dos princípios dessa modalidade de educação é a democratização das oportunidades educacionais.

O **Index** é um material que tem por propósito ser desenvolvido institucionalmente por meio de processos de reflexão-ação, e em geral costuma ser desenvolvido por meio de pesquisa-ação. (...) Assumir uma perspectiva omnilética significa compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade (muitas vezes sequer ainda imaginável, que dirá visível) (SANTOS; SANTIAGO, 2013, p. 3 e p. 6).

Na dimensão das culturas, agregam-se crenças, percepções, justificativas e valores que norteiam as políticas e práticas de inclusão docente no contexto da universidade e da sociedade, identificando-se os valores dos sujeitos, dos grupos e instituições. Para que essa dimensão seja compreendida, é preciso indagar, por exemplo, se há cooperação entre os atores do processo, se há diálogo, se todos são ouvidos, se há o compartilhamento de ideias, se confiam uns nos outros, se as diferenças são acolhidas.

Na dimensão das políticas, opera-se com a forma pela qual as diretrizes e as normas preconizadas pela proposta de inclusão são aplicadas à carreira docente, com foco nos que atuam a distância, e com o modo como elas influenciam e interferem na prática profissional. Portanto, essa dimensão é mais que um conceito relacionado à legislação, mas estende-se às intenções orientadoras das ações.

A dimensão de políticas refere-se a como organizamos estes valores em afirmações cujo intuito é orientar nossas ações, bem como de que modo identificamos e organizamos os recursos disponíveis (humanos, materiais, financeiros) em suporte às nossas afirmações, de modo a fazer com que as mesmas se cumpram (SANTOS, 2013b, p. 130).

A dimensão das práticas liga-se à maneira pela qual os docentes orquestram suas atitudes, seu posicionamento em relação à profissão e na instituição em que atuam, assim como as estratégias de ensino-aprendizagem e respectivas ações, em sala de aula, em consonância (ou dissonância) com as políticas e culturas. Essa dimensão permite ver se a formação dos educadores está adequada à demanda, se é necessária uma revisão de sua proposta, se os educadores se percebem atuando, conforme o conceito de docência preconizado pela sociedade do conhecimento.

### **3.2 Coleta e apresentação dos dados documentais**

Optou-se, nesta pesquisa, por considerarem-se todos os documentos que pudessem contribuir com o caminho teórico defendido. Assim, foram incorporadas leis, portarias,



decretos, regulamentos sobre EAD. Segundo Neves (1996, p. 3), o exame desses materiais, de fonte não reativa, pode servir de base para outros tipos de estudos qualitativos e possibilitar que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados.

Para dar início à coleta, foram feitos três levantamentos: a) identificação de documentos da legislação brasileira que, de alguma forma, se direcionam à modalidade de educação a distância; b) identificação de documentos de caráter formal e informal de Universidades particulares e públicas que ofertam cursos na modalidade de EAD e que referenciam a respectiva modalidade e seus educadores; c) identificação de matrizes curriculares do curso de pedagogia, ofertado por universidades públicas e particulares, com o objetivo de identificarem-se no currículo disciplinas relacionadas à aspectos da EAD.

Em relação ao primeiro levantamento, a consulta e a pesquisa direcionaram-se aos documentos legais, leis, decretos e portarias, expedidos pelo Ministério da Educação sobre o sistema de ensino-aprendizagem a distância.

Em relação ao segundo levantamento, foram procurados, na Internet, sites de universidades brasileiras, particulares e públicas, que ofertam cursos, preferencialmente, de graduação, na modalidade de EAD. O foco era verificar se neles havia documentos que expressassem a visão institucional daquela IES sobre a modalidade e se havia algum tipo de menção aos profissionais da área.

Sobre o terceiro levantamento, as matrizes curriculares do curso de pedagogia de 10 (dez) universidades, sendo 5 (cinco) públicas e 5 (cinco) privadas, objetivaram identificar disciplinas relacionadas à modalidade de EAD.

### **3.3 Sobre o questionário**

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), dá acesso ao conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, tendo algumas vantagens como: possibilitar atingir o número ideal de pessoas; garantir o anonimato dos participantes; ser mais fácil converter as respostas dadas para arquivos do computador ou para um software onde se aplica a tabulação dos dados; ser economicamente viável. Daí, ter-se escolhido esse instrumento para avançar-se na pesquisa com o fim de recolherem-se aspectos relacionados às culturas, políticas e práticas que dimensionam a temática. Essa identificação permitiu focar nas

perguntas a serem feitas para fins de análise, uma vez que o assunto é abrangente e denso e teve de ficar restrito aos seguintes pontos:

- Percepção dos profissionais da educação que atuam em cursos de graduação a distância sobre si mesmos.
- Existência ou não de mal-estar (NÓVOA, 2009; ESTEVE, 1999, 2004) dos profissionais que trabalham na educação superior a distância.
- Aceitação ou não da educação a distância como modalidade de ensino-aprendizagem, de qualidade.
- Sentimento de exclusão social dos docentes da EAD.
- Grau de preparação dos docentes para atuarem em EAD.

As perguntas possibilitavam uma autorrevisão dos aspectos que fazem parte da formação e do cotidiano socioprofissional de cada um e, a partir das respostas, as culturas, políticas e práticas de inclusão e exclusão social docente, com foco nos educadores que atuam a distância. Ao responderem a sequência das perguntas, os sujeitos da pesquisa foram naturalmente levados a uma reflexão sobre sua trajetória e experiência profissional, tendo a oportunidade de uma autorrevisão de sua história com os valores e crenças que prevaleceram durante tantos anos.

Quanto ao questionário, as perguntas foram identificadas a partir dos objetivos da pesquisa e, relacionadas às hipóteses correspondentes.

Dessa forma, entre outros aspectos, tomou-se o cuidado de investigar até que ponto as ações direcionadas aos docentes de EAD são coerentes com os valores mencionados nos documentos identificados e investigados na etapa de análise documental, bem como até que ponto os profissionais da área se reconhecem e se aceitam atuando nessa modalidade e mantêm vínculo com a instituição onde atuam.

Com apoio no **Index para a inclusão** como importante recurso metodológico (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 11), a análise sobre a inclusão em educação, com foco na profissão docente em EAD, visa a identificar os seguintes pontos:

- Valores em ação, presentes nas atitudes, procedimentos, práticas;
- Sentimento de pertencimento institucional, social;
- Aceitação como um membro da equipe;
- Sentimento de inclusão do todo institucional e comunitário;
- Sentimento de exclusão, discriminação, barreiras à participação;

- Diferenças como soma, colaborando com o crescimento de todos;
- Reconhecimento dos direitos dos educadores de EAD como aqueles que atuam no presencial;
- Intenção de melhoria das condições de trabalho e ações pertinentes.

Concluídas essas etapas, veio o procedimento de validação, que verificou a clareza das perguntas, assim como das alternativas de respostas, o número proposto de questões, a abrangência, a pertinência dos aspectos relacionados às culturas, às políticas e às práticas, e quaisquer outros assuntos considerados relevantes para os possíveis ajustes e a versão definitiva. Segundo Alexandre e Coluci (2011, p.3062) “pode-se considerar um instrumento válido quando ele consegue realmente avaliar seu objetivo”.

Professores com diversas formações foram convidados (psicólogos, pedagogos, sociólogos, licenciados em educação física, história, geografia) para participarem dessa etapa. Um total de 10 (dez) professores prontificou-se validar o instrumento de pesquisa, sugerindo alterações e reformulações de algumas perguntas.

Com a validação dos questionários, procedeu-se a verificação dos ajustes a serem feitos, indicados pelos educadores validadores, principalmente perguntas de dupla interpretação.

Elaborou-se uma nova versão com 17 (dezessete) questões, sendo 9 (nove) fechadas (múltipla escolha), 2 (duas) abertas (dissertativas) e 6 (seis) fechadas e abertas, isto é do tipo múltipla escolha, seguido da possibilidade de justificar, comentar, opinar.

O questionário foi enviado, via correio eletrônico, a mais de 200 (duzentos) educadores que atuam ou atuaram na modalidade de educação a distância, obtendo-se 101 (cento e um) questionários respondidos, sem identificação nominal.

Para Goldemberg (2009, p. 85), ao responderem as perguntas, os participantes “se sentem mais livres para exprimirem opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades”. As várias informações e dados coletados foram relacionados com os teóricos estudados e com outras variáveis explícitas ou não.

De acordo com Lakatos e Marconi (1992, p. 43), a pesquisa “requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Assim, o primeiro passo da análise, após seleção dos dados coletados no questionário, foi transformar o levantamento das evidências sinalizadas pela investigação, num processo de reconhecimento da confirmação ou da negação das hipóteses. Também foram levadas em consideração as respostas que pareceram inconclusivas, uma vez que aspectos implícitos podiam apontar dados referentes à relação bem-estar ou mal-estar/reconhecimento

social. “Os dados por si só nada dizem; é preciso que o cientista os interprete, isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as ilações mais amplas que podem conter” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 51).

Diante do objeto desta pesquisa – discurso dos educadores, textos documentais –, fez-se necessário não só estar atento aos fenômenos comuns em sua manifestação natural, como também não desprezar os diferentes significados de uma experiência vivida, tendo o cuidado de verificar se ela se restringe ou não a certos acontecimentos pontuais.

Ao construir-se um “todo” dessa multiplicidade (GOLDENBERG, 2009, p. 97) de dados e das informações coletadas, pretende-se confirmar a validade das análises propostas, bem como acrescentar informações pertinentes ao tema e evitar certas “armadilhas” do percurso.

Um dos principais problemas da pesquisa qualitativa está relacionado à certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados. A sensação de dominar profundamente o seu objeto de estudo o faz esquecer que somente uma parte bem reduzida da totalidade está representada nos dados (idem, pp. 58-59).

Ciente da importância desse olhar para a totalidade dos fatos, dos dados, das informações, vale destacar novamente a pergunta que regeu e norteou essa investigação durante todo tempo dos estudos realizados: “A inclusão e a expansão da EAD no cenário do ensino superior, nos últimos dez anos, estão sendo entendidas como uma oportunidade para o bem-estar profissional do educador ou como mais um fator que contribui para o seu mal-estar, independentemente de ser iniciante ou não nessa modalidade?”

Da mesma forma, ressalta-se o objetivo geral de levantar, descrever e discutir o panorama das situações que podem provocar tanto o bem-estar quanto o mal-estar profissional dos educadores, no que tange à *construção de culturas*, ao *desenvolvimento de políticas* e à *orquestração de práticas*, de inclusão e/ou exclusão social, tendo como foco e objeto central de análise os sujeitos da pesquisa que atuam em EAD.

Os resultados da investigação abordam várias dimensões e, com isso, tornam possíveis várias outras pesquisas no futuro. Nem todos os aspectos levantados serão analisados; foram vistos os que se restringiram à inclusão e exclusão, ao mal-estar profissional e à educação a distância.

### 3.4 Pré-análise dos dados

Na fase de pré-análise dos dados coletados, o primeiro passo foi a organização (BARDIN, 2010, p.121-129) do material para posterior análise, dentro do seguinte programa de ação: escolha do objeto de análise, levantamento das hipóteses e objetivos, demarcação do universo da pesquisa. Na fase de tratamento foi necessário codificar o material em temas, assuntos, que representassem o conteúdo ou o expressassem. A partir daí, procedeu-se a categorização, identificando os pontos em comum, a fim de traçar-se uma representação simplificada dos dados.

A categorização se constitui numa operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2010, p. 145).

Três categorias de análise foram elencadas: mal-estar docente, educação a distância, inclusão e exclusão dos educadores, e suas respectivas subcategorias, conforme quadro a seguir.

Quadro 05 – Categorias e subcategorias de análise.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
MAL-ESTAR DOCENTE	Papéis sociedade discriminação realização exclusão social mudanças cenário educacional
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Credibilidade aceitação reconhecimento tempo de Atuação implantação

	estrutura
INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS EDUCADORES	Perfil formação atuação do profissional situações inclusivas e excludentes

As dimensões das Culturas, Políticas e Práticas, suas categorias e subcategorias de análise foram identificadas, assim como as respectivas hipóteses da pesquisa, preservando-se e mantendo-se o foco em relação aos objetivos específicos. Contudo, cabe ressaltar que, dependendo do contexto ou do momento, tais categorias, subcategorias e hipóteses podem fazer parte de outra dimensão que não as mencionadas a seguir.

Quadro06 – Dimensões, categorias de análise, hipóteses.

DIMENSÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE	HIPÓTESES
CULTURAS	MAL-ESTAR DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os educadores do grupo pesquisado sentem o mal-estar docente.</li> <li>• Se existe um mal-estar na área da educação, uma das possibilidades é o fato de existirem papéis diferentes, que demandam atuações diferentes e são exercidos por profissionais que tiveram o mesmo tipo de formação e para a mesma finalidade.</li> <li>• Os motivos que causam o mal-estar docente promovem um sentimento de exclusão social.</li> <li>• Preceptores ainda se sentem professores, no exercício da função de preceptoria.</li> <li>• O mal-estar provocado pela discriminação da sociedade em relação aos que atuam em cursos de graduação a distância tem efeitos sobre a atuação profissional.</li> <li>• Os profissionais que atuam a distância ainda</li> </ul>

		<p>não se sentem realizados profissionalmente quanto à modalidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe um mal-estar profissional dos educadores que atuam na docência.</li> <li>• Existe na atualidade um mal-estar em relação à profissão docente naqueles que atuam a distância</li> <li>• A sociedade discrimina os educadores que atuam a distância e isso causa um mal-estar profissional.</li> </ul>
POLÍTICAS	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadores que hoje atuam em educação a distância rejeitam ou resistem a saber/conhecer sobre essa modalidade de ensino-aprendizagem.</li> <li>• A modalidade de educação a distância não detém credibilidade/aceitação nem pelos próprios profissionais que nela hoje atuam.</li> <li>• A Implantação e a prática da EAD exigem mudanças estruturais nas culturas, políticas e práticas institucionais e educacionais.</li> <li>• Ainda que o número de instituições que oferecem cursos superiores a distância tenha aumentado significativamente, assim como o número de alunos, a modalidade de EAD ainda não é tão aceita pela sociedade.</li> <li>• O tempo de atuação profissional em EAD modifica a visão sobre essa modalidade de ensino-aprendizagem.</li> </ul>
PRÁTICAS	INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menos de 50% atuam há mais de 10 anos na EAD, tomando-se por base o grupo pesquisado.</li> <li>• Ser docente de cursos de graduação a distância exige um perfil específico em alguns procedimentos e situações, diferentes daquele dos educadores que atuam presencialmente.</li> <li>• O despreparo dos profissionais para atuar em</li> </ul>

		<p> cursos de graduação a distância favorece um sentimento de menos valia profissional por sentirem-se desatualizados em relação às expressivas mudanças nas formas de ensinar e aprender, devido aos avanços comunicacionais e tecnológicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O cenário educacional está em profundas transformações que implicam grandes mudanças de atuação do profissional da educação.</li> </ul>
--	--	--

Após o recebimento de todos os questionários, foi realizada a tabulação dos dados, utilizando o recurso do *SurveyMonkey*, uma ferramenta de software de questionários para pesquisas, que proporciona uma visão panorâmica de dilemas e possibilidades. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 37), “o pesquisador busca formas de administrar e interpretar esses documentos, os métodos de controle de dados e os modelos de análise auxiliados por recursos computacionais podem ter utilidade”.

### 3.5 Aplicação e coleta de dados do questionário

Procurou-se estabelecer, numa perspectiva omnilética de análise, focada na diversidade de ângulos, uma relação entre o questionário aplicado aos participantes da pesquisa e as categorias de análise (inclusão e exclusão; mal-estar profissional; educação a distância), as quais foram reunidas em 5 (cinco) grandes grupos que, se integram e se relacionam entre si:

O primeiro grupo, denominado “Do Profissional”, diz respeito ao aprofundamento das características profissionais dos educadores que, necessariamente, atuam ou atuaram em instituições de educação de ensino superior que ofertam cursos a distância. Dessa forma, privilegiaram-se os seguintes pontos: função que desempenham, ao tempo que atuam em EAD; grau de realização profissional no exercício da profissão, nessa modalidade de ensino-aprendizagem. Desse grupo de análise fazem parte as perguntas de números 1, 2, 5 e 12, do questionário aplicado. E, relacionadas a elas estão as seguintes hipóteses levantadas: 1- Menos



de 50% atuam há mais de dez anos na EAD, tomando-se por base o grupo pesquisado; 2- Os profissionais que atuam a distância ainda não se sentem realizados profissionalmente.

O segundo grupo, “Da Formação”, visa a verificar se a especificidade das funções exercidas pelos profissionais que atuam em EAD requer uma formação acadêmica diferenciada, principalmente quanto aos docentes. Procurou-se saber se essa formação acadêmica atende às demandas da prática profissional em EAD; se o perfil do docente em EAD exige requisitos específicos; e como os pesquisados compreendem o conceito de docência na atualidade. As perguntas do questionário correspondem aos números 7, 13 e 17. As hipóteses a elas referentes são: 1- O cenário educacional está em profundas transformações que implicam grandes mudanças de atuação do profissional da educação; 2- A modalidade de EAD ainda não é totalmente aceita pela sociedade porque a geração de profissionais que nela atua não foi formada para utilizar-se adequadamente das metodologias e das novas tecnologias dos cursos ofertados a distância; 3- Ser docente de cursos de graduação a distância exige um perfil específico em alguns procedimentos e situações, diferentes daquele dos educadores que atuam presencialmente; 4- O despreparo dos educadores em cursos de graduação a distância favorece um sentimento de menos valia profissional, por implicar a comprovação de uma lacuna entre a atualização profissional e as expressivas mudanças nas formas de ensinar e aprender, devido aos avanços comunicacionais e tecnológicos.

O terceiro grupo, “Das Percepções”, refere-se a: a modalidade de EAD e a percepção dos profissionais sobre a modalidade, antes de exercerem atividades profissionais a distância; a compreensão de diferenças entre essa modalidade e a presencial; mudanças ou a criação de procedimentos na instituição em que trabalham para que fosse possível ofertar cursos a distância; o perfil dos alunos de cursos ministrados em EAD. Fazem parte desses aspectos as perguntas 3, 4, 10 e 11, com as seguintes hipóteses identificadas: 1- A implantação e a prática da EAD exigem mudanças estruturais nas culturas, políticas e práticas institucionais e educacionais; 2- O perfil dos alunos de cursos superiores a distância não é o mesmo dos cursos ofertados presencialmente; 3- O tempo de atuação profissional em EAD modifica a visão sobre essa modalidade de ensino-aprendizagem.

O quarto grupo, chamado “Da Inclusão e Da Exclusão”, comporta aspectos da aceitação ou não da sociedade em relação à modalidade de EAD; a discriminação dos docentes de EAD em relação aos da educação presencial; a não aceitação em relação ao exercício da função de

preceptoria<sup>9</sup>. A esses aspectos estão relacionados às perguntas de número 6, 8 e 9. As hipóteses que a essas perguntas correspondem são: 1- A sociedade discrimina os educadores que atuam a distância e isso causa um mal-estar profissional; 2- Preceptores ainda se sentem professores, no exercício da função de preceptoria; 3- Os motivos que causam o mal-estar docente promovem um sentimento de exclusão social.

O quinto grupo, aqui denominado de “Do Bem-estar e Do Mal-estar”, vai apresentar, analisar e discutir os aspectos da existência de um mal-estar referente à profissão de professor, quer seja sobre aqueles que atuam a distância, quer sobre os que atuam presencialmente ou em ambas as situações, bem como os prováveis motivos que promovem esse mal-estar e também sua presença nos participantes da pesquisa. A esse grupo correspondem as perguntas de números 14, 15 e 16 e as seguintes hipóteses: 1- Existe na atualidade um mal-estar em relação à profissão docente naqueles que atuam a distância; 2- Os educadores do grupo pesquisado sentem o mal-estar docente; 3- Se existe um mal-estar na área da educação uma das possibilidades é o fato de existirem papéis diferentes, que demandam atuações diferentes e são exercidos por profissionais que tiveram o mesmo tipo de formação e para a mesma finalidade; 4- O mal-estar provocado pela discriminação da sociedade em relação aos que atuam em cursos de graduação a distância tem efeitos sobre a sua atuação profissional do grupo pesquisado.

### **3.6 Os sujeitos pesquisados**

O levantamento de dados se deu por meio de 1 (um) questionário aplicado. Durante o processo, a fim de levantar e descrever situações e aspectos que trazem bem e mal-estar docente, e se essas sensações são estendidas àqueles que atuam na EAD, algumas estratégias foram adotadas, dentre elas a procura por identificar se atuar em EAD modifica o posicionamento inicial dos educadores em relação à compreensão do que é a modalidade e ao compromisso com o sucesso do empreendimento. Foram também efetuadas análises da necessidade de formação específica para os educadores que atuam no âmbito da educação superior a distância, tendo em vista o conceito que o grupo pesquisado tem sobre docência, as características da EAD e o perfil dos alunos que participam dos cursos ofertados.

---

<sup>9</sup> Preceptoria é a atividade realizada pelo preceptor ou preceptora e diz respeito a acompanhar a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, acadêmica e administrativamente, em relação à sua frequência no curso, ao cumprimento de prazos e ao grau de sua motivação.

Foi investigada uma amostra de 101 (cento e um) educadores de diferentes instituições brasileiras, públicas e privadas, localizadas nos Estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, sobre o tema em questão, uma vez que esses se prontificaram a responder as questões, num universo de 300(trezentos) convites. Atuam no ensino superior a distância, nas funções de professor tutor, tutor bolsista, preceptor, professor responsável e outras afins, como, por exemplo, gestor de curso. Para ser mais abrangente, buscar-se “o olhar do público e do privado”, decidiu-se que os pesquisados deveriam ser de universidades particulares e públicas, ampliando-se assim o referencial das opiniões. Adotamos então esse critério para fazermos o convite. Identificamos as possibilidades que tínhamos e com isso foi possível coletarmos respostas de profissionais que atuam em instituições públicas e privadas, oriundos das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Uberaba, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Estadual de Montes Claros, Centro de Ensino Superior de Uberaba, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Faculdade Sumaré, Universidade Federal Fluminense, Universidade Corporativa SEBRAE, Colégio Pedro II, Cultura Inglesa online.

O número maior de participantes é da Universidade de Uberaba, universidade particular em que a pesquisadora está vinculada profissionalmente há 14 anos e na qual a adesão à pesquisa foi ampla e irrestrita. A pró-reitoria dessa IES autorizou o envio de comunicado a todos os profissionais que acompanham os alunos, em cursos na modalidade de EAD, para que respondessem à pesquisa, se assim o desejassem, o que permitiu um número maior de adeptos. Os colegas do LaPEADE também nos ajudaram a convidar profissionais de outras instituições que tivessem algum vínculo com a educação a distância, em nível do processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de Salomon, “uma tese deve realmente trazer contribuição pessoal e relevante de seu ator para o avanço do conhecimento científico na área de especialização escolhida” (SALOMON, 1993, p. 266).

Assim sendo, o público-alvo desta pesquisa abrange colegas de profissão, profissionais da área da educação ou de outras áreas, mas que, atuam ou, de alguma forma, já atuaram em educação a distância.

### 3.6.1 Sexo *dos participantes*

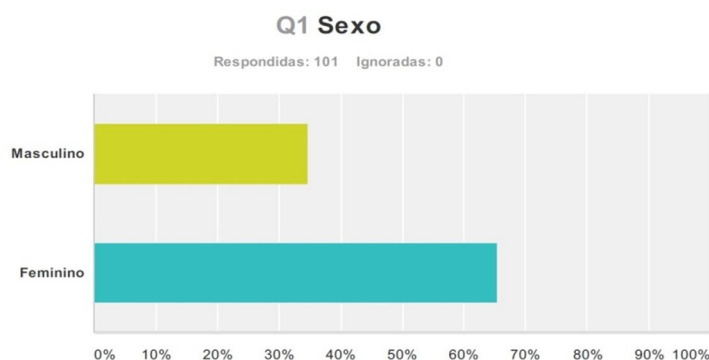
A maioria dos participantes (63,35%) é do sexo feminino, o que de certa forma, já era de se esperar, visto que no Brasil o público feminino predomina no magistério. Esse é um

aspecto significativo, pois confirma que, durante muito tempo, foi uma carreira desprestigiada pela população masculina.

O abandono de uma porção significativa dos homens do ensino, principalmente do primário, ao longo de várias décadas, pode ter sido uma saída em busca de empregos com melhor remuneração, situação que foi propiciada pelo desenvolvimento industrial do País e sua consequente modernização (CUNHA, 2012, p.6).

E mais ainda que, de acordo com Louro (2007, p.204), a sociedade trata desigualmente homens e mulheres. Acrescidas a essa desigualdade entram questões de poder, que interferem nas situações, corroborando a discriminação e acentuando as diferenças.

Gráfico 04 – Índices referentes ao sexo dos participantes.



Opções de resposta	Respostas
Masculino	34,65% 35
Feminino	65,35% 66
Total	101

Certos aspectos históricos já sinalizavam o baixo reconhecimento social. Desde o século XIX, as mulheres já não detinham poder nesse sentido, nem eram valorizadas para atuarem no mercado de trabalho; eram vistas no papel de “mães” e não de profissionais – “Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro” (LOURO, 2001, p. 446).

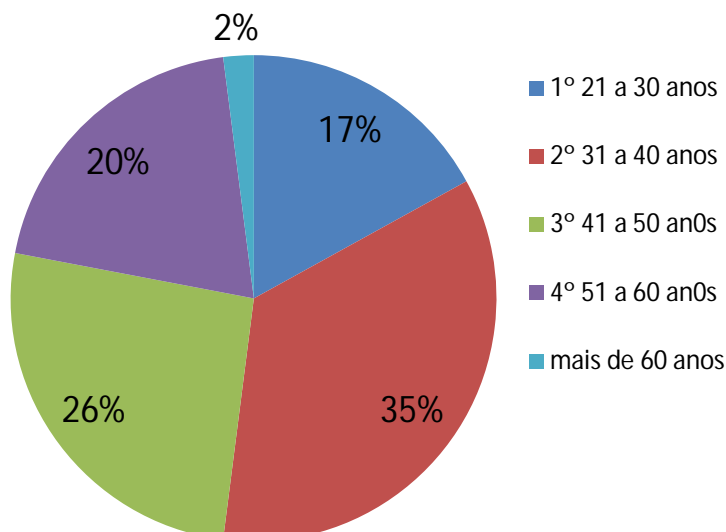
### 3.6.2 Idade

A faixa etária predominante dos pesquisados é de 31 a 40 anos e se concentra entre 31 e 50 anos. Isso significa que a geração que hoje está à frente da educação a distância não é uma geração familiarizada com as novas tecnologias, com a linguagem virtual. Trata-se de uma

geração, que cresceu, estudou e se formou sob outras concepções e referenciais de vida diferentes dos dias atuais: regime militar, ditadura, torturas, perseguições, redemocratização do país, o movimento das ‘Diretas já’. Não se falava em globalização mas em ditadura e democratização. Essas eram as grandes preocupações. Em 1970 não havia sequer o celular, a telefonia móvel. Falava-se de uma geração oprimida sedenta de liberdade, Em contrapartida essas mesmas pessoas que foram adolescentes e jovens dessa época têm hoje contato direto com alunos que fazem parte de uma geração chamada de “geração Y” já são 1,8 bilhão no mundo. Estima-se que, em 2025, serão 75% da força de trabalho. (...) Os Y são seres inquietos (bom) e impacientes (ruim). (...) São digitais, grupais, criam e desfazem laços com naturalidade. Também são mais arrojados, menos medrosos e — quando bem ajustados — respeitam a obra e a capacidade de troca de quem comanda a empresa. Cargo e hierarquia não impressionam.

Essa geração é um desafio para professores que não viveram esse contexto. Um aspecto importante a se levar em conta quando se reflete sobre aceitação, admiração, reconhecimento social.

Gráfico 05 – Idade.



### 3.6.3 Nacionalidade

Todos os sujeitos pesquisados são brasileiros e conhecedores da cultura brasileira, em toda a sua diversidade.

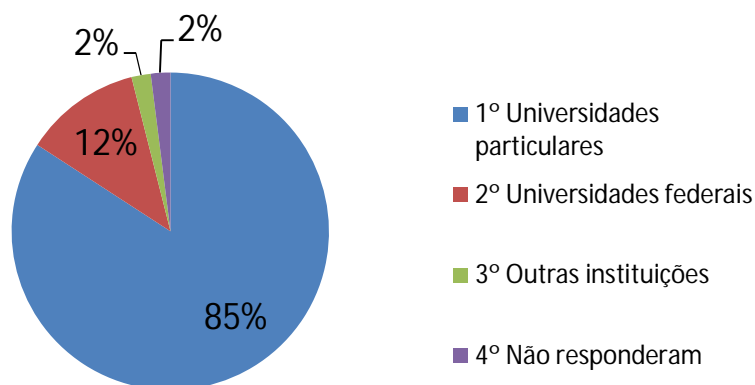
Gráfico 06 – Nacionalidade.



### 3.6.4 Categoria das instituições participantes

A maioria dos que responderam (85%) é de universidade particular.

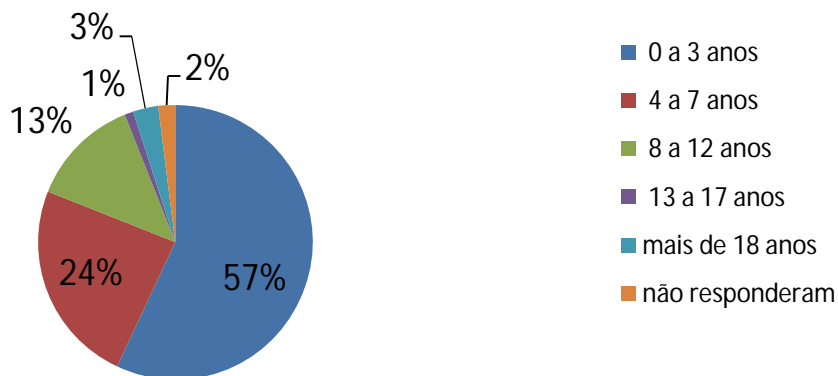
Gráfico 07 – Categoria das instituições participantes.



### 3.6.5 tempo de serviço nas instituições em que trabalham

O tempo de serviço de 51% dos participantes da pesquisa está referenciado entre 0 a 3 anos. O que denota um público ainda sem muitas “raízes” nas instituições em que trabalham, ou seja, sem uma história ali consolidada.

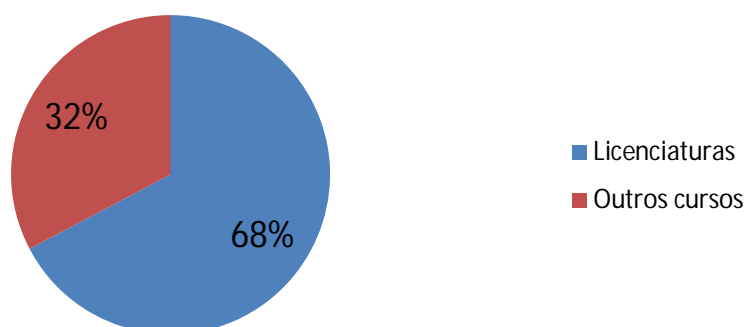
Gráfico 08 – Tempo de serviço na instituição de ensino superior.



### 3.6.6 Formação acadêmica

68% dos pesquisados são licenciados em alguma área do conhecimento. Significa dizer que, a princípio, são profissionais conhecedores de procedimentos metodológicos e didático-pedagógicos que podem aproximá-los de seus alunos e despertar o interesse em relação aos conteúdos trabalhados. Tal constatação é importante, no que diz respeito à importância de tais procedimentos para melhor lidar com os alunos. Entretanto, ainda observa-se 30% atuando sem tais conhecimentos, como se não fosse necessário para o exercício da docência. Podemos considerar como descaso? Falta de reconhecimento da necessidade dessa formação?

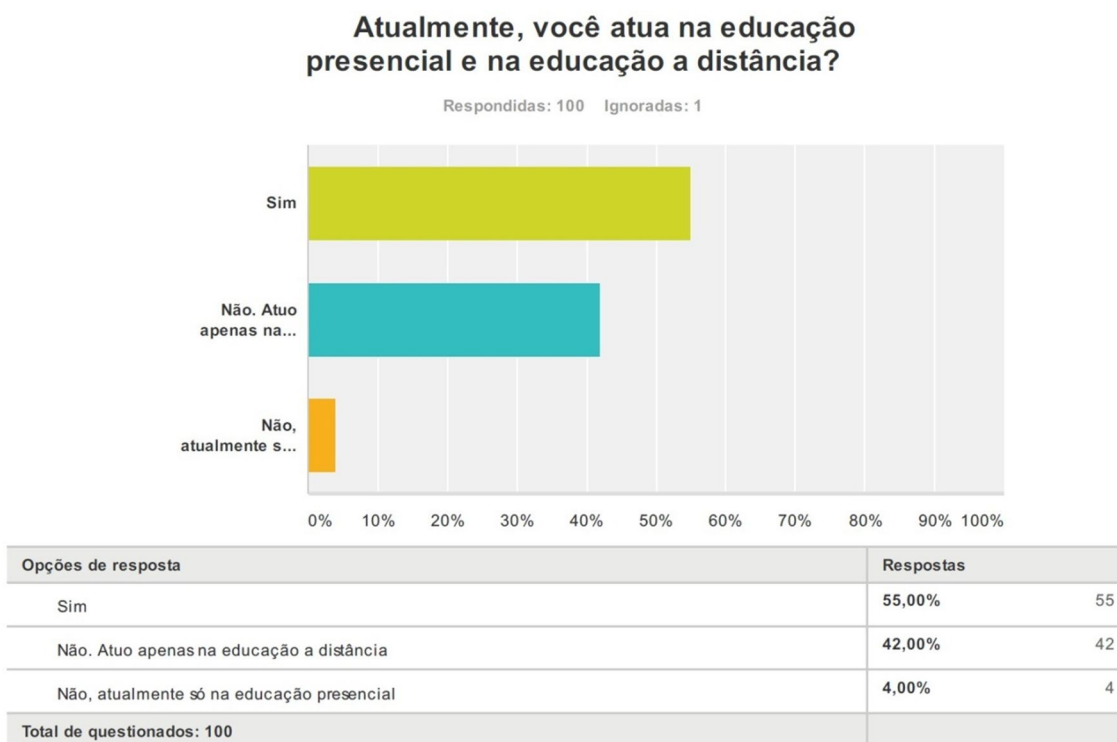
Gráfico 09 – Formação acadêmica.



### 3.6.7 Atuação em educação presencial e em educação a distância

55% atuam nas duas modalidades de ensino: presencial e a distância. Seguidos de 42% que atuam somente em cursos oferecidos a distância. A maior parte dos pesquisados, portanto, tem conhecimento sobre as duas modalidades de ensino-aprendizagem. Entretanto, boa parte também atua na educação presencial, o que lhes permite estabelecer as semelhanças e diferenças pedagógicas existentes entre ambas.

Gráfico 10 – Atuação em educação presencial e em educação a distância



### 3.6.8 Participação em cursos para formação profissional em EAD

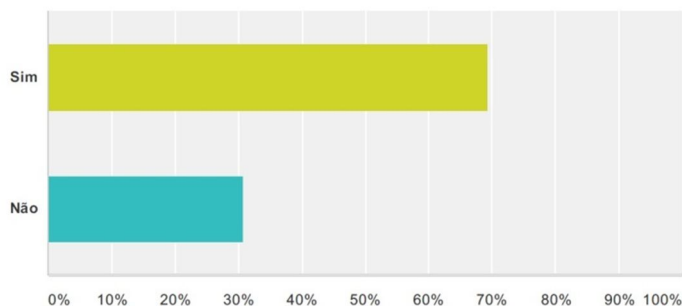
68% participaram de algum curso para obterem formação profissional em EAD, seja em curso de extensão, seja em cursos livres. Entretanto, 30% atuam sem ter tido nenhuma formação para o exercício da função nessa modalidade.



Gráfico 11 – Participação em cursos para formação profissional em EAD.

**Participou de algum(ns) curso(s) para sua formação profissional na modalidade de educação a distância?**

Respondidas: 98 Ignoradas: 3



Opções de resposta	Respostas
Sim	69,39% 68
Não	30,61% 30
Total	98

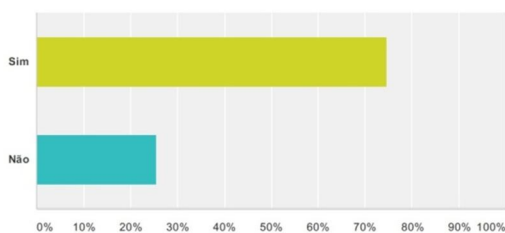
### 3.6.9 Atuação na educação presencial antes de atuar em EAD

74% dos pesquisados ministraram aulas na educação presencial antes de atuarem a distância, aspecto indicativo de que a maior parte traz suas referências didático-pedagógicas de cursos presenciais, permitindo um estabelecimento entre semelhanças e diferenças das modalidades. Podemos considerar também que tal evidência pode colaborar com o fato de ainda se atuar a distância, com os referenciais da educação presencial.

Gráfico 12 – Atuação na educação presencial antes de atuar em EAD.

**Antes de atuar na educação a distância, ministrava aulas na educação presencial?**

Respondidas: 98 Ignoradas: 3



Opções de resposta	Respostas
Sim	74,49% 73
Não	25,51% 25
Total	98

## **4 AS VOZES DOS EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: RESULTADOS DA PESQUISA**

Este capítulo, quarto momento da organização do estudo, pretende apresentar, analisar e discutir, numa perspectiva omnilética, os resultados da investigação, junto aos educadores pesquisados por meio da aplicação de questionário.

Tal análise abarca os pontos principais até aqui levantados, a saber: identificar se situações que trazem bem-estar e mal-estar profissional aos educadores da modalidade presencial são estendidas aos que atuam na modalidade a distância; verificar se atuar em EAD modifica o posicionamento inicial dos educadores quanto ao que é a modalidade e ao compromisso com o sucesso do exercício da docência a distância; comprovar se há necessidade de formação específica para os educadores que atuam no âmbito da educação superior a distância, tendo em vista a concepção do grupo pesquisado sobre docência, as características da EAD e o perfil dos alunos que participam dos cursos ofertados.

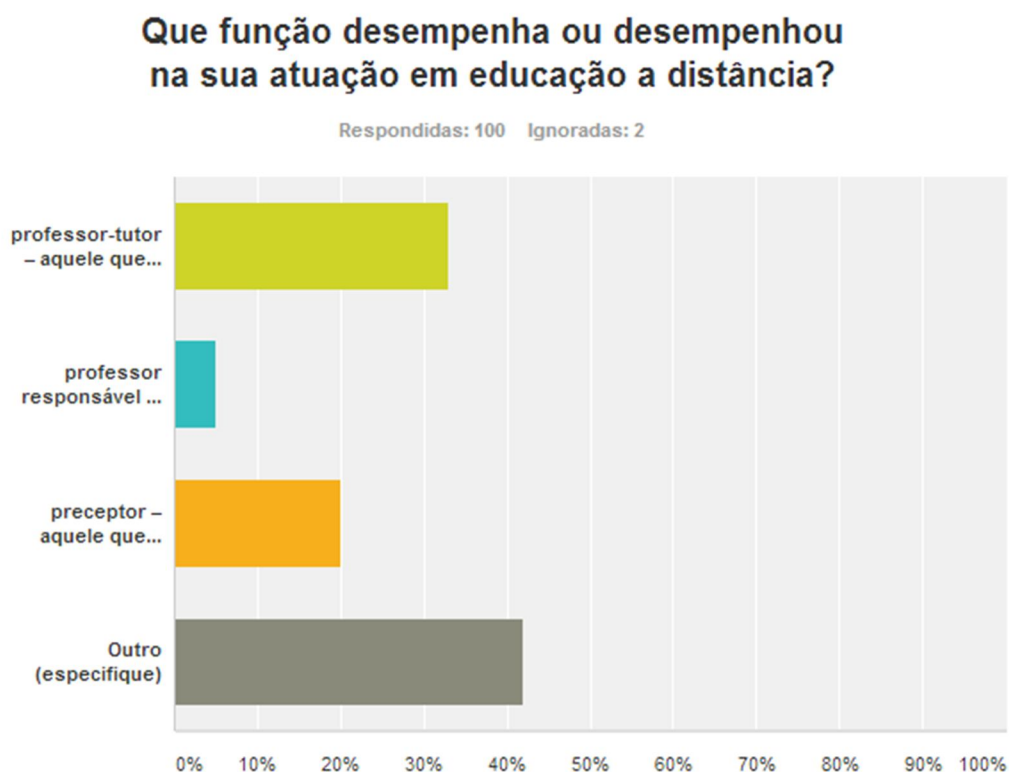
Para Goldemberg (2009, p. 94), é preciso “analisar comparativamente as diferentes respostas, as ideias novas que aparecem, o que confirma e o que rejeita as hipóteses iniciais, o que estes dados levam a pensar de maneira mais ampla”; daí, o movimento para se chegar o mais próximo possível da expressão do que esses dados e resultados representam ou podem representar em função do que se quer investigar, objetivando contribuir para o desenvolvimento da EAD.

A partir daí, serão sugeridas possibilidades que vençam e/ou minimizem as dificuldades e dilemas impostos pelas situações vividas no decorrer dos tempos, implícitas nas culturas, políticas e práticas brasileiras, numa relação dialética e complexa. O estudo dessas possibilidades e dificuldades vem revelar, por vezes, grandes dilemas vividos pelos profissionais da área, refletindo no reconhecimento social ou não dos educadores que atuam em EAD.

### **4.1 Grupo 1 – Do Profissional**

As perguntas 01, 02, 05 e 12 fazem parte deste grupo, com os respectivos dados estatísticos.

Gráfico 13 – Pergunta 01.



Opções de resposta	Respostas
professor-tutor – aquele que acompanha os alunos em relação ao desempenho no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos	33,00% 33
professor responsável – aquele que elabora os conteúdos do curso	5,00% 5
preceptor – aquele que acompanha a participação do aluno no processo, acadêmica e administrativamente, em relação à sua frequência no curso, ao cumprimento de prazos, e ao grau de sua motivação.	20,00% 20
Outro (especifique)	42,00% 42
Total	100

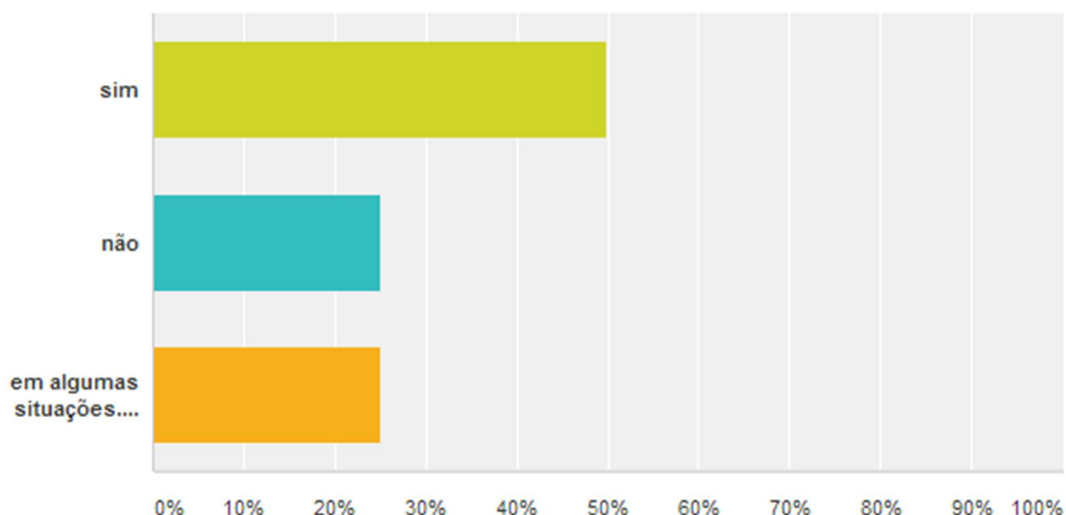
É interessante observar que o maior percentual isolado de educadores (42%) cumpre funções outras – gestores de cursos, coordenadores – que não as relacionadas à docência e à preceptoria, propriamente ditas, muito embora estas últimas, respectivamente as categorias de professor-tutor, professor responsável e preceptor integrem 58% dos pesquisados.

O professor-responsável, porque exerce função bastante restrita, qual seja a de planejar e elaborar o conteúdo a ser aplicado e modulá-lo para a realidade a distância, ainda é em menor número.

Gráfico 14 – Pergunta 02.

**Se você atua como preceptor responda :  
Ainda que em suas atribuições você não  
tenha que atuar como professor , você se  
sente atuando nesse papel?**

Respondidas: 32 Ignoradas: 70



Opções de resposta	Respostas
sim	50,00% 16
não	25,00% 8
em algumas situações. Especifique, uma ou mais:	Respostas 25,00% 8
Total	32

O papel de preceptor foi especialmente destacado porque, ainda que em seu rol de atribuições existam algumas semelhantes às de tutor, como orientar em relação à participação, à motivação, dar suporte à navegação no ambiente virtual e, compartilhar experiências que ajudem o aluno a se adaptar ao curso e à modalidade, trata-se de um papel com características específicas, porém extremamente importantes no processo de desenvolvimento do aluno, especialmente no que se refere à sua permanência nos estudos. Contudo, além dessas atividades, o preceptor também “monitora” o aproveitamento do aluno.

Gráfico 15 – Pergunta 05a.

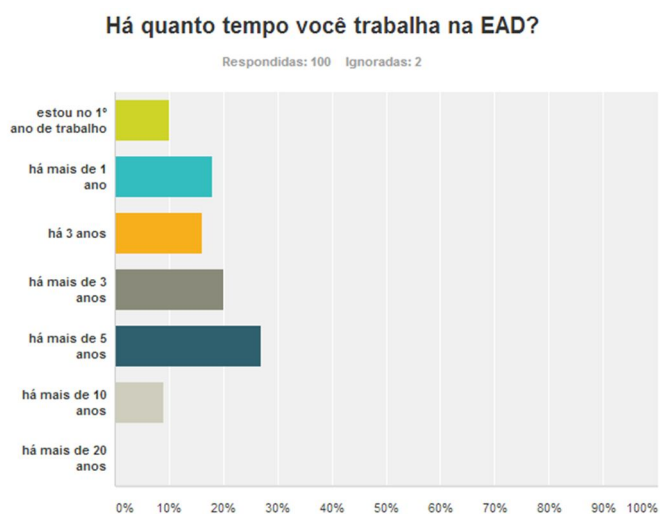
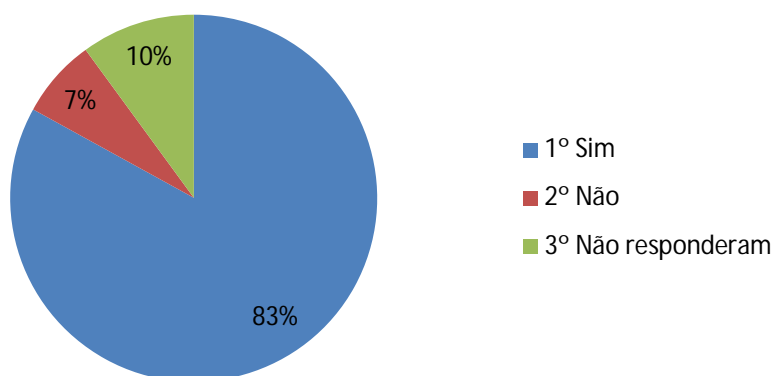


Gráfico 16 – Pergunta 05b.

**Se o tempo de atuação em EAD modificou a visão sobre a modalidade.**



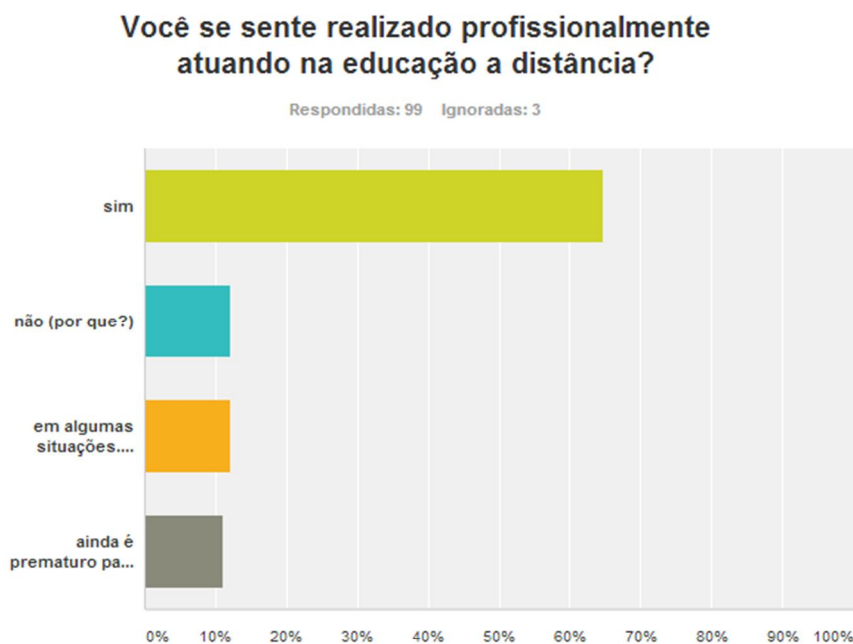
O tempo de atuação na EAD revela, pelo menos, dois fatos: 1- a modalidade cresceu muito no mercado de trabalho nos últimos cinco anos, a partir de 2009 e, ao contrário, praticamente inexistia há vinte anos; 2- o exercício da profissão na modalidade a distância ganha novos contornos ao longo do tempo, levando os docentes a modificarem seu modo de

gerir a profissão, inclusive a refazerem alguns procedimentos da atuação presencial. Segundo Moran (2014),

A EAD, no ensino superior, cresce mais que o presencial (12% x 3% respectivamente). A tendência é para o fortalecimento dos modelos online. 83,7% dos alunos estão em instituições privadas, onde há uma alta concentração: três delas detêm mais de 40% dos mais de um milhão e cem mil alunos (Censo MEC de 2011-2012). (...) Muitos professores e alunos encontram dificuldades maiores de adaptar-se à EAD do que eles imaginavam. Muitos docentes e tutores não se sentem confortáveis nos ambientes virtuais, não tem a disciplina necessária para gerenciar fóruns, prazos, atividades. A falta de contato físico os perturba. O mesmo acontece com parte dos alunos, pouco autônomos, com deficiências na formação básica (pp.1-2).

Quer na função de professor, quer na de preceptor, os profissionais atuam em contato direto com o aluno, há mais de cinco anos. Segundo 83% dos participantes, esse tempo de experiência lhes proporcionou uma mudança de visão em relação à modalidade e ao seu papel enquanto preceptor ou professor, ou seja, a experiência provoca mudanças de visão e, em consequência, as pessoas também mudam.

Gráfico 17 – Pergunta 12.



Opções de resposta	Respostas
sim	64,65% 64
não (por que?)	12,12% 12
em algumas situações. (especifique?)	12,12% 12
ainda é prematuro para afirmar.	11,11% 11
Total	99

A maioria (64,65%) dos participantes do grupo sente-se realizada profissionalmente. Entretanto, 24,24% dos participantes pesquisados não se sentem realizados nunca ou se sentem realizados apenas em algumas situações. Já 11,11% consideram que ainda é prematuro dizer, pelo pouco tempo na profissão.

Fazendo uma leitura dos resultados sobre as mudanças que os participantes percebem em si próprios, após cinco anos de profissão, em relação à visão que têm sobre a EAD e ao sentimento de realização profissional, tais aspectos apresentam-se tanto como possibilidades, quanto como dificuldades (Quadro 7) – desafios que influenciam e intervêm na questão do reconhecimento social desses educadores. As possibilidades colaboram com situações inclusivas que favorecem o reconhecimento social, já as dificuldades favorecem situações excludentes que promovem o mal-estar e, com isso, retardam ou inviabilizam a realização profissional, criando dilemas a serem resolvidos.

Os itens referentes a cada coluna a seguir foram apontados nos questionários, em espaços destinados a comentários.

Quadro 07 – Possibilidades e dificuldades do grupo 1.

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
Fazerem parte de uma modalidade que tem um valor social.	Ser substituído pelas possibilidades de interação virtual.
É possível formar profissionais tão qualificados como no ensino presencial.	Restrição no uso de recursos tecnológicos.
Abertura de novas expectativas e novas possibilidades para o ensino no Brasil.	Discriminação do profissional.
Educador “ponte” entre o conhecimento e o aluno.	Baixa remuneração.
Importância do educador que está junto ao aluno, pois é um dos responsáveis por sua permanência no curso.	Aprovar alunos que não são aptos, porque alunos evadidos significam bolsas a menos para tutores, professores.
	Relacionamento difícil com os alunos.
	Massificação da EAD.
	Perfil inadequado para a função.
	Falta de formação pedagógica adequada.
	Generalização da modalidade de EAD.

	Precarização da profissão em geral.
	Trabalhar como preceptor, mas ainda se perceber como professor.
	Incomoda ouvir que “EAD não é um ensino sério, que qualquer um consegue o diploma”.
	Trabalhar com um número excessivo de alunos, prejudicando a mediação, a interação.
	Trabalho do tutor secundarizado, sem autonomia e sem status de professor.
	Bolsas de baixo valor são desmotivantes nas universidades públicas.

Sugestões apresentadas nas respostas dadas: necessidade de aprendizagem dos professores para trabalhar nessa modalidade, principalmente no que diz respeito ao planejamento e à organização do curso, trabalho colaborativo em equipe, estratégias de questionamento, *expertise* e, sobretudo, o trabalho com o envolvimento dos alunos, criando um clima de ‘comunidade’, com o qual eles deverão se comprometer. De acordo com Santos (2013a, p. 15), “uma sociedade que, de fato, contemple os interesses de seus cidadãos, sejam eles quais forem, não pode excluí-los sob nenhum pretexto”.

Ainda que a EAD tenha evoluído e, acima de tudo, se expandido, as situações inclusivas e excludentes continuam a existir no cenário atual, tal como baixo salário, precarização do trabalho, diplomas comprados. Entretanto, apesar de pertencer a outra geração tecnologicamente mais avançada, com mais recursos comunicacionais e interacionais, as questões do reconhecimento social do educador da EAD continuam aparecendo no universo do século XXI, como as dos educadores em geral.

O professor está hoje muito desestimulado, destituído de autoestima, sem prazer profissional. Reerguer o professor não será tarefa fácil, porque temos com ele débito secular. (...) Como regra, seus salários são indizíveis. Em parte, os professores são excluídos, apesar de terem a missão de incluir os excluídos (DEMO, 2004, p. 89).

Há uma menos valia profissional, evidenciada pelo temor da substituição profissional, pela falta de autonomia, pelo desmerecimento da área em que atuam, pela reconhecida desvalorização face aos baixos salários, pela falta de formação pedagógica para a função. Outro aspecto a ser considerado é a submissão dos educadores a procedimentos que não se coadunam



com seus valores, como é a situação de “aprovar alunos que não são aptos, uma vez que alunos evadidos significam bolsas a menos para tutores, professores”.

Para Santos (2013a, p. 40), trata-se também de “um fenômeno mais amplo, cultural, político e prático que gera enormes tensões sociais e mesmo pessoais”.

Alguns dilemas decorrem dessas situações, tais como: “Atuar como preceptor mesmo sem o status de professor ou não atuar como preceptor?”; “Aprovar alunos que não são aptos uma vez que alunos evadidos significam bolsas a menos para tutores ou enfrentar as consequências de não se aprovarem-se alunos não aptos?”; “Aceitar trabalhar sem formação adequada ou buscar formação para trabalhar em funções da EAD?”; Ouvir que “EAD não é um ensino sério, que qualquer um consegue o diploma e continuar sem fazer nada ou dar um basta a esses tipos de comentários e trabalhar para mostrar as qualidades e resultados da modalidade?” “Trabalhar com um número excessivo de alunos ou lutar para que se formem turmas menores?”

Quanto às hipóteses levantadas, corroboraram-se as seguintes: 1- Menos de 50% atuam há mais de dez anos na EAD, tomando-se por base o grupo pesquisado (apenas 9%); 2- O cenário educacional está em profundas transformações que implicam grandes mudanças de atuação do profissional da educação; 3- Preceptores ainda se sentem professores, no exercício da função de preceptoria; 4- O tempo de atuação profissional em EAD modifica a visão sobre essa modalidade de ensino-aprendizagem; 5- O tempo de atuação em EAD tem implicações que dizem respeito às culturas e práticas docentes.

Diferentemente do que se imaginava a princípio, não se confirmou a hipótese de que “a maioria dos profissionais que atua a distância ainda não se sente realizada profissionalmente”, ou seja, o sentimento de realização profissional não está restrito a um reconhecimento social nem ao baixo salário, mas se expande a uma série de fatores – bom relacionamento com alunos e com os colegas de profissão, apoio emocional e gerencial do administrativo, liberdade em sala de aula, oportunidade de aprendizado, entre outros – que, somados, minimizam a parte negativa do trabalho.

## **4.2 Grupo 2 – Da Formação**

As perguntas 07, 13 e 17 fazem parte deste grupo, com os respectivos dados estatísticos.

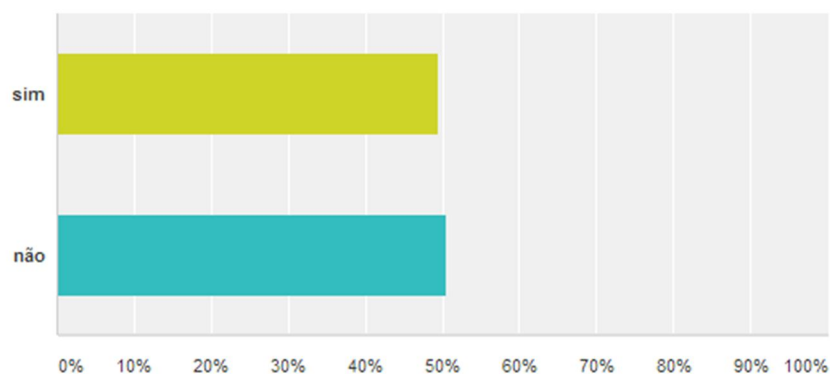
Diretamente relacionadas à formação profissional, as perguntas 07 e 13 apontam para uma mesma direção: investigar/verificar se os cursos oferecidos no mercado satisfazem as

necessidades específicas da educação, considerando-se que os instrumentos e recursos utilizados, em sua maioria, não são os mesmos do ensino presencial, tais como o próprio ambiente virtual com suas ferramentas específicas e, as videoaulas, por exemplo. Sendo assim, em primeiro lugar, é interessante observar até que ponto, os que atuam a distância tiveram uma formação que atendesse a essas diferenças e, até que ponto percebem e identificam que, por conta disso, há requisitos que precisam ser contemplados no perfil do docente que atua em EAD.

Gráfico 18 – Pergunta 07.

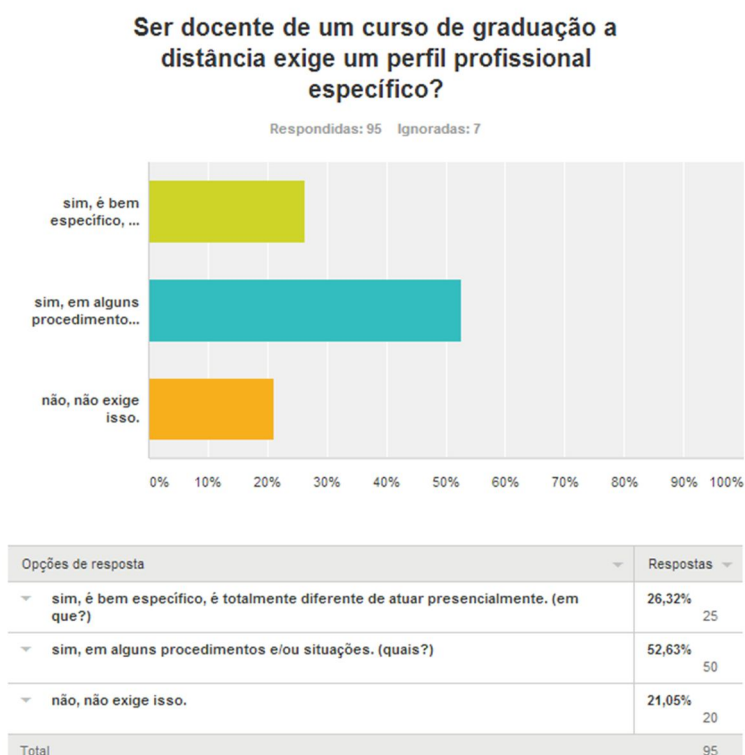
**Você acha que a sua formação acadêmica atendeu às demandas das novas formas de ensinar e aprender identificadas neste novo século, tendo em vista as novas metodologias e tecnologias educacionais utilizadas nos cursos de graduação a distância ?**

Respondidas: 99 Ignoradas: 3



Opções de resposta	Respostas
sim	49,49% 49
não	50,51% 50
Total	99

Gráfico 19 – Pergunta 13.



A questão da formação reforça a imagem refletida pelo profissional no contexto da sociedade, acerca da sua adequação, das demandas acadêmicas atualmente requeridas e da sua aceitação e valorização, num reconhecimento do seu bem ou mal-estar profissional, diante de uma sociedade em profundas transformações. Conforme sinalizava Castells (2005, p. 44), o processo acelerado de modernização tecnológica é “capaz de mudar o destino das economias, do poder militar e o bem-estar social em poucos anos” e, com isso, ter repercussões importantes no conceito de docência, no sentido de atender ao perfil dos alunos e dos cursos que fazem parte de um cenário como esse. Dessa forma, quanto mais a formação se reorganizar e for repensada para atender a essas demandas, os profissionais tornar-se-ão aptos e em consonância com uma realidade que conhecem e podem atender, ou seja, quanto mais o investimento em cursos básicos fizer parte de um consenso comunitário, mais fará parte de uma compreensão educacional coletiva, pela importância e necessidade.

No grupo pesquisado, evidenciou-se o fato de que 50% dos pesquisados consideram que a formação acadêmica atendeu às demandas das novas formas de ensinar e aprender, identificadas neste novo século, e os outros 50%, não. Para estes, os cursos que frequentaram não atenderam a essa necessidade, e a formação teve de acontecer de acordo com as iniciativas individuais e/ou com as ofertas das instituições em que atuam ou atuaram.

Conforme o Gráfico 22, 78,95% dos que responderam à pesquisa consideram que, por mais semelhanças que haja com a educação presencial, atuar em cursos de graduação a distância tem peculiaridades que requerem, em várias situações, um perfil específico. O grupo citou algumas diferenças que requerem outras competências e habilidades, como por exemplo: o fato de a mediação ser feita via ambiente virtual; a dinâmica dos tempos ser diferenciada; a importância da familiaridade com novas tecnologias e o fato de a dinâmica e a didática das aulas serem outras. Da pergunta 17, que versa sobre como os educadores conceituam a docência na atualidade, foi possível extrair-se possibilidades e dificuldades que os aproximam e, em outras situações, os afastam dos alunos, da sua equipe, da sua instituição, revertendo-se em dilemas a serem superados.

Esse “retrato” de uma realidade que vivenciam na docência integra as dimensões das culturas, das políticas e das práticas e colaboram ou não com o seu reconhecimento social. As possibilidades são aspectos que, se considerados e revertidos em políticas, podem aproximá-los dos alunos. As dificuldades os afastam.

Quadro 08 – Possibilidades e dificuldades do grupo 2.

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
Adequação às formas de agir e pensar dos alunos para que não sejam alienados pela informação desgovernada que os atinge.	Carreira desvalorizada, sem apoio. Processo solitário nas angústias vivenciadas.
Incentivo à busca de novos saberes e à capacidade de produzirem-se novos conhecimentos.	Sofrimento na utilização da tecnologia em prol da educação.
Ação de troca de experiências, saberes, vivências entre sujeitos ou grupos.	Superação de barreiras que vêm da cultura, da formação, do meio de onde se originam os alunos.
Ensino com consciência da capacidade para valorizar vidas e promover uma alteração na diversidade seja no âmbito cultura, seja no emocional.	Sentir-se bem com a diversidade de alunos e a exigência de dados numéricos satisfatórios.
Ser parceiro na efetivação dos saberes acadêmicos.	Ganhar pouco, trabalhar muito e amar o que faz. Colaborar para um futuro melhor,

	mesmo sem valorização da sociedade.
Potencializar ações e reflexões nos/com os alunos, de forma a construírem-se redes de saberes e fazeres.	Cobrança burocrática e sobrecarga de trabalho.
Privilégio, numa sociedade em que poucos podem trabalhar com o que gostam.	Momento de grande concorrência x entrada de alunos despreparados. Saber lidar com o público e mediar todas as dificuldades encontradas.
Facilitador do desenvolvimento social, econômico e ambiental nas relações sociais.	Sala de aula: verdadeira arena de lutas - espaço para sensibilizar os alunos e torná-los cidadãos.
Prepara os sujeitos para que se possam tornar mais reflexivos, autônomos e críticos, fazendo assim com que toda a sociedade se beneficie com o trabalho.	Sala de aula: realidade diferente daquela que estudamos.
Função social mediadora das relações de poder e conhecimento.	Subsídios dos quais dispomos, são cada vez mais impotentes para compreender nossos alunos e o mundo que trazem para a sala de aula.
Aprender o trabalho coletivo, o conhecimento criativo e a desenvolver novas práticas.	Despreparo para lidar com as diferenças culturais que chegam à escola com questões relacionadas à violência e ao preconceito, à falta de ética e de respeito pelo outro.
Sob a visão da heterogeneidade, mergulhada em tensões e conflitos resulta na quebra de paradigmas preestabelecidos.	Velocidade crescente de atualização e capacitação, sem, contudo, a valorização e respeito correspondentes, por todas as suas instâncias superiores.

A compreensão da docência como “missão”, como ato de amor, inclusive na EAD, fica evidenciada, bem como a consciência da importância social dessa atividade.

Paralelamente, os educadores percebem que a sociedade não os reconhece porque, diante das dificuldades pelas quais passam e dos desafios que têm de vencer ou superar, não se

mobiliza nem os fortalece nas lutas para cobrar dos órgãos públicos e de suas representantes medidas que venham a fortalecer o sistema educacional e, em consequência, apoiá-los. Apontam também a falta de preparo acadêmico para lidarem com todas as demandas, face à diversidade cultural, aos avanços tecnológicos e a uma realidade diferente daquela para a qual foram direcionados seus estudos. É como se a medida do prazer que são capazes de atingir com o resultado alcançado pelos alunos fosse a mesma, porém inversa, de desprazer, em relação à desconsideração que sentem da sociedade pelo não reconhecimento.

Alguns dilemas daí resultam, fazendo com que o profissional fique dividido entre dois opostos: aceitar as dificuldades em atuar em EAD por missão ou reivindicar as mudanças necessárias por profissionalismo; assumir as perdas para obter os ganhos ou conformar-se com o que é dado para não ter que passar por perdas; estar disponível para o uso das novas tecnologias ou manter-se sem usar tais recursos; compartilhar angústias com a equipe ou manter-se solitário vivendo as frustrações do processo, entre outros.

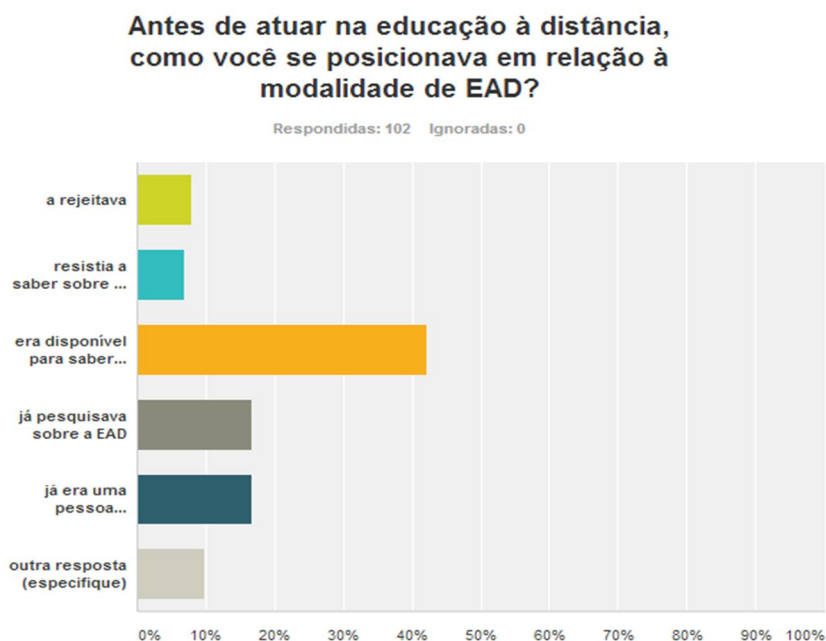
Nesse grupo foram confirmadas as hipóteses, a saber: 1- A distância física entre alunos e professores, entre alunos entre si, entre professores e gestão do curso em que atuam determina a necessidade de práticas pedagógicas específicas; 2- A Implantação e a prática da EAD exigem mudanças estruturais nas culturas, políticas e práticas institucionais e educacionais; 3- Ser docente de cursos de graduação a distância exige um perfil específico em alguns procedimentos e situações, diferentes daquele dos educadores que atuam presencialmente; 4- A docência, em 2013, tem características compatíveis às transformações tecnológicas e comunicacionais existentes na atualidade. E, parcialmente, evidenciou-se também a hipótese de que “se existe um mal-estar na área da educação uma das possibilidades é o fato de existirem papéis diferentes, que demandam atuações diferentes e são exercidos por profissionais que tiveram o mesmo tipo de formação e para a mesma finalidade”.

### **4.3 Grupo 3 – Das Percepções**

As perguntas 03, 04, 10 e 11 fazem parte deste grupo, com os respectivos dados estatísticos.

Tratam diretamente do modo como o educador se relaciona com a EAD e também com a instituição onde trabalha e que oferece tal sistema.

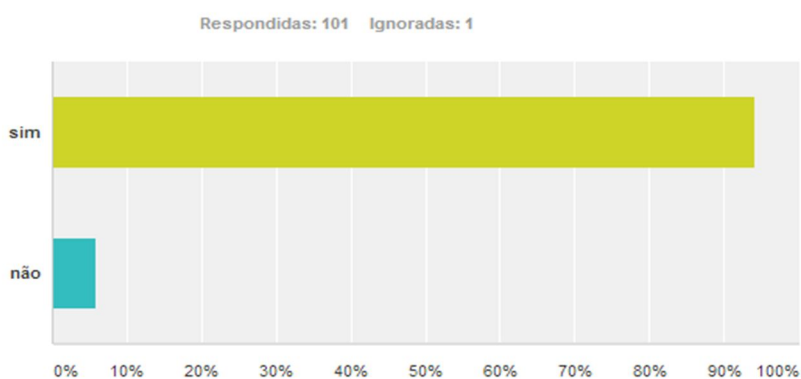
Gráfico 20 – Pergunta 03.



Opções de resposta	Respostas
▼ a rejeitava	7,84% 8
▼ resistia a saber sobre o assunto	6,86% 7
▼ era disponível para saber sobre o assunto	42,16% 43
▼ já pesquisava sobre a EAD	16,67% 17
▼ já era uma pessoa comprometida com essa nova modalidade	16,67% 17
▼ outra resposta (especifique)	Respostas 9,80% 10
Total	102

Gráfico 21 – Pergunta 04.

**A partir de sua resposta à questão anterior,  
você considera que há diferenças entre uma  
modalidade e outra?**

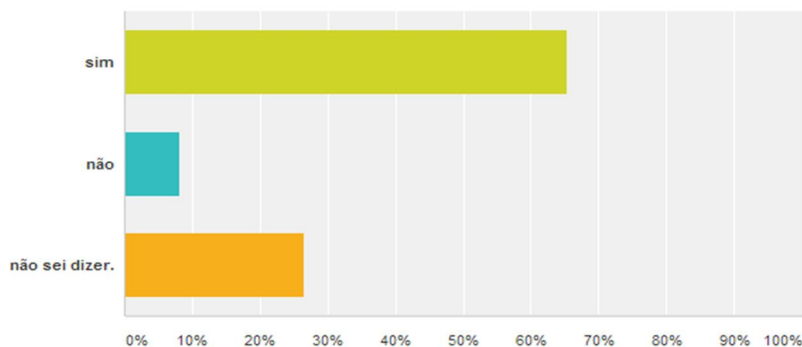


Opções de resposta	Respostas
▼ sim	94,06% 95
▼ não	5,94% 6
Total	101

Gráfico 22 – Pergunta 10.

**A Instituição em que você atua na educação a distância teve que mudar e/ou criar procedimentos para trabalhar com essa modalidade de ensino-aprendizagem?**

Respondidas: 98 Ignoradas: 4

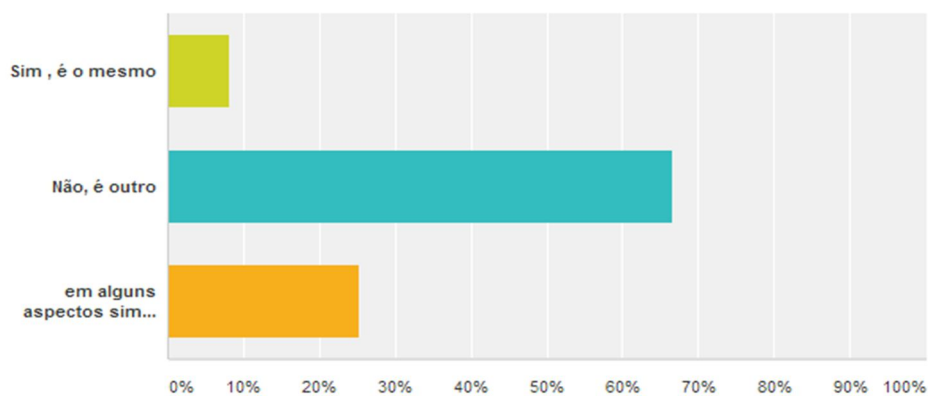


Opções de resposta	Respostas	Quantidade
sim	65,31%	64
não	8,16%	8
não sei dizer.	26,53%	26
Total		98

Gráfico 23 – Pergunta 11.

**Em sua maioria o perfil dos alunos de cursos de graduação em educação a distância, é o mesmo dos cursos presenciais?**

Respondidas: 99 Ignoradas: 3



Opções de resposta	Respostas	Quantidade
Sim , é o mesmo	8,08%	8
Não, é outro	66,67%	66
em alguns aspectos sim, em outros não, Especifique:	Respostas	25,25%
Total		99



De acordo com os resultados, pode-se observar que os participantes, cerca de 77%, antes de atuarem em EAD, mostravam-se favoráveis à modalidade. Consideram existirem bastantes diferenças entre a EAD e o sistema tradicional – fato coerente com a constatação de que percebem que sua instituição teve de mudar e/ou criar procedimentos para atender à oferta do curso, bem como ao perfil dos alunos, já que constatam que eles possuem características específicas, tais como serem mais velhos, não terem tempo perder, possuírem objetivos definidos e serem menos dependentes do professor, o que é confirmado por Moraes.

A nova maioria dos estudantes universitários é muito diferente: eles são mais velhos, frequentam as aulas em tempo parcial, têm emprego, família e vivem fora do campus. (...) não consideram a faculdade o centro de suas vidas. (...) eles preferem relações semelhantes àquelas que já têm com os bancos, as empresas de energia e os supermercados. Eles querem o que querem, quando e onde precisam e a um preço que possam pagar. (...) exigem quatro características de suas faculdades: conveniência, serviço, alta qualidade e preço baixo (MORAES, 2010, p. 31).

Assim sendo, para atenderem às diferenças da modalidade, as instituições precisam adaptar-se às novas condições, assim como a equipe disponível de profissionais, visto que o aluno tem outro perfil que demanda outro tipo de relação, de linguagem e de condições de trabalho.

A partir daí, foi possível identificarem-se as possibilidades e as dificuldades encontradas, correspondentes às situações inclusivas e excludentes que levam ao bem-estar ou ao mal-estar profissional e, por conseguinte, aos dilemas do reconhecimento social desses educadores.

Quadro 09 – Possibilidades e dificuldades do grupo 3.

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
Papéis de atores diferentes.	A legislação vigente, as leis trabalhistas, a falta de experiência nos processos didáticos e o engessamento das ferramentas.
Parceiros dos polos podem alavancar os cursos.	A operacionalização dos cursos.
Mudança do conceito de presencialidade, na interação professor X aluno.	A comunicação diacrônica.
Envolvimento com ferramentas tecnológicas como o computador e	A relação quantitativa de aluno/tutor.

habilidade para lidar com tecnologias, técnicas e com a internet.	
Valorização do trabalho em equipe.	A interação social entre alunos e docentes.
Oportunidade de realizar o ensino-aprendizagem colaborativo.	A blindagem ou resguardo da instituição de ensino superior, relativamente, ao enfrentamento das dificuldades dos alunos e à possibilidade de sua organização política.
Mobilização da comunidade de aprendizes em torno da sua própria aprendizagem.	O pouco ou nenhum investimento na formação docente.
Ver o aluno do ponto de vista da virtualidade.	A inadequada administração do tempo.
Fortalecer uma relação virtual através da interação, seja através de um AVA, seja através de outros meios.	O professor é “dissolvido” nas variadas atividades docentes como vídeoaulas, palestras, livros, AVA (ambiente virtual de aprendizagem).
Diferenças de condições de trabalho.	Atenção “dissolvida” para uma quantidade muito grande de alunos.

As possibilidades indicam aspectos que podem contribuir com a qualidade do atendimento, do acompanhamento dos profissionais, dos cursos ofertados na modalidade. Mas favorecem vários dilemas, como, por exemplo, os diferentes papéis dos atores a fim de melhor contribuírem para o atendimento diferenciado aos alunos ou vários papéis podem dispersar a atuação e o aprofundamento sobre cada um dos alunos e enfraquecer a profissão, uma vez que se dilui em vários atores.

Parceiros podem alavancar os cursos, divulgando, trazendo alunos, contribuindo com a imagem satisfatória da instituição ou, por outro lado, podem mascarar resultados, seguir outras diretrizes, exercer funções que não fazem parte de suas atribuições, desvirtuando os propósitos institucionais. Da mesma forma, a mudança do conceito de presencialidade tanto pode favorecer o formato dos cursos e a democratização das oportunidades educacionais quanto não garantir um contato tão próximo e aquecido entre alunos e seus professores. Daí, perguntas que sempre existirão: O que é melhor: atuar na presencialidade ou na virtualidade? Trabalhar com as ferramentas do AVA (ambiente virtual de aprendizagem), que objetivam ampliar os recursos de atendimento simultâneo às várias demandas, ou usá-las apenas para se engessarem

procedimentos, num estímulo à falta de criatividade da equipe? Para essas perguntas não existem respostas únicas em se tratando de Educação. É preciso considerar que cada instituição é regida por uma estrutura organizacional diferente e o que é melhor para uma, não o é para outra.

A partir do momento em que os educadores da EAD têm consciência de que trabalham num sistema diferenciado e atendem a uma quantidade maior de alunos, precisam aceitar que, quanto maior o número de matrículas, maior a possibilidade de a instituição manter-se. Além disso, promover um estreitamento na relação com esses alunos diferenciados é um caminho democrático para se alcançar sucesso na empreitada. Tais características da modalidade a distância podem reverter-se em benefícios para a categoria, tanto no nível do reconhecimento social quanto no do salarial.

Quanto às hipóteses, foram confirmadas: 1- A Implantação e a prática da EAD exigem mudanças estruturais nas culturas, políticas e práticas institucionais e educacionais; isto significa a necessidade de se dar especial atenção às especificidades da modalidade, pois, caso contrário, sua implantação acontece sem os devidos cuidados e sem contemplar as diferenças; 2- O perfil dos alunos de cursos superiores a distância não é o mesmo dos cursos ofertados presencialmente, implicando outras formas de aproximação, outras linguagens, a compreensão de que é preciso se conhecer esse público para que se possa atender às suas necessidades e anseios.

Entretanto, diferentemente do que se supunha no início da pesquisa, não se confirmaram as hipóteses de que: 1- A maior parte dos educadores que hoje atuam em educação a distância rejeitam ou resistem a saber/conhecer sobre essa modalidade de ensino-aprendizagem; pelo contrário, cerca de 72%, se mostraram sempre disponíveis à modalidade e, inclusive, já pesquisaram sobre ela ou se haviam, de alguma forma, comprometido com a EAD; 2- A modalidade de educação a distância não detinha credibilidade/aceitação nem pelos próprios profissionais que nela hoje atuam, diferentemente do que hoje acontece.

#### **4.4 Grupo 4 – Da Inclusão e Da Exclusão**

As perguntas 06, 08 e 09 seguem acompanhadas dos respectivos dados estatísticos e tratam diretamente do modo como o educador se relaciona com a EAD e também com a instituição onde trabalha e que oferece tal sistema.

Gráfico 24 – Pergunta 06.

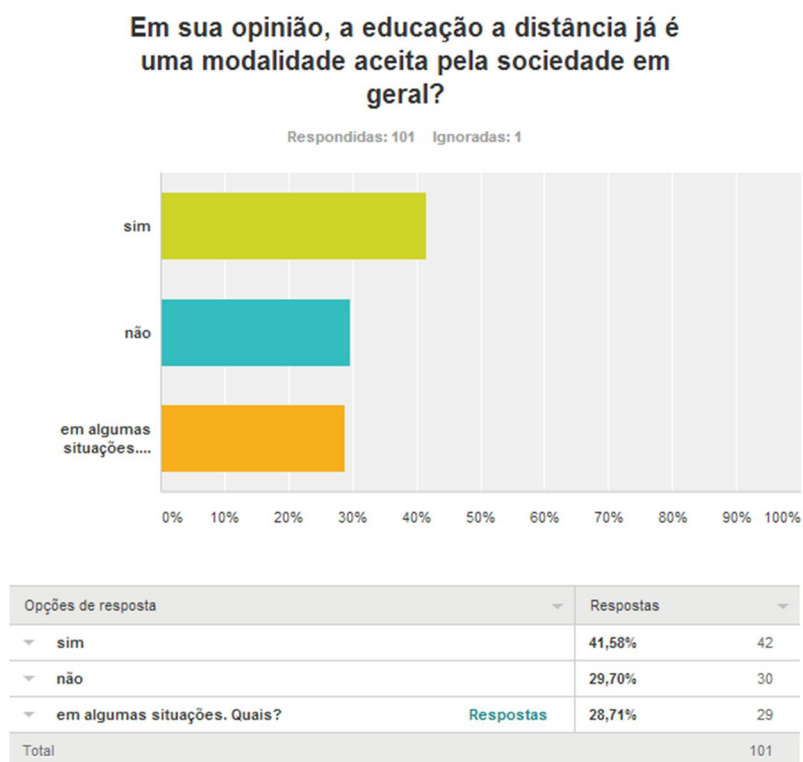


Gráfico 25 – Pergunta 08.

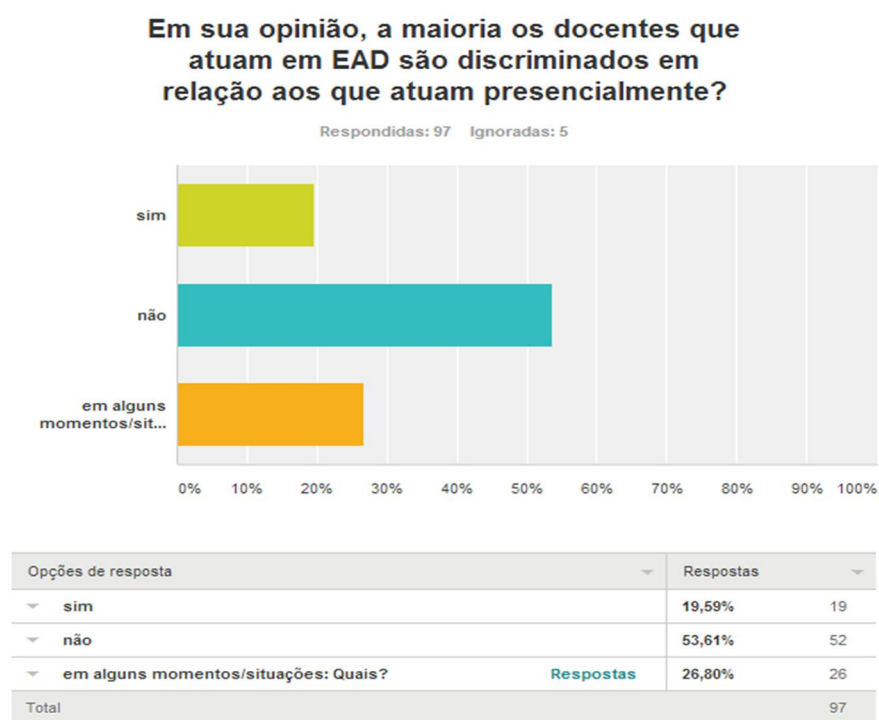
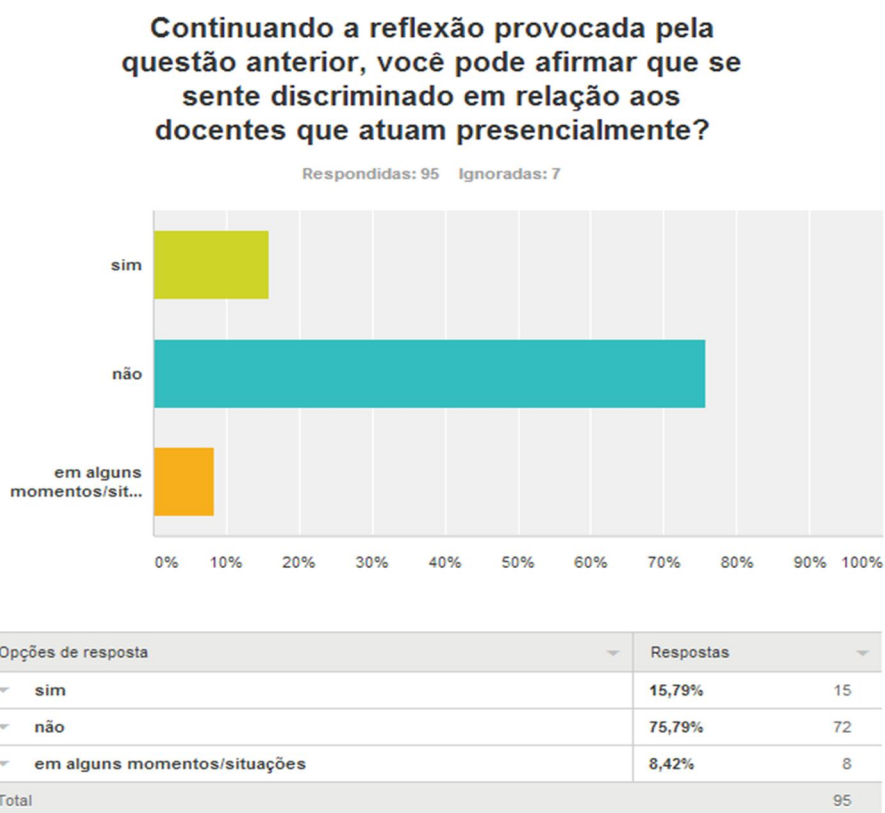


Gráfico 26 – Pergunta 09.



Nesse grupo, uma parte dos pesquisados, 45%, considera que a modalidade de EAD já é aceita pela sociedade. Em contrapartida, 52%, consideram que não é ou que é aceita em algumas situações. O fenômeno parece tender ao equilíbrio, mas, enquanto isso não se dá, comporta a existência de situações inclusivas e excludentes, percebidas e vivenciadas pelos participantes da pesquisa. As possibilidades, as dificuldades e os dilemas que daí resultam são meios que, se trabalhados, levam ao reconhecimento social do educador.

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (SAWAIA, 2010, p. 9).

De acordo com os resultados, ainda que a sociedade continue a ter dificuldades em aceitar a modalidade de EAD (29,70 + 28,71 = 58,41), 76% dos participantes pesquisados não se consideram discriminados em relação àqueles que atuam presencialmente, isto é, sentem-se incluídos no contexto de suas comunidades. Entretanto, os informantes apontam possibilidades

e dificuldades relevantes, situações inclusivas e excludentes, que contribuem favorável ou desfavoravelmente para o reconhecimento social dos educadores da EAD e levantam possíveis dilemas a serem considerados, dentre eles a diferença salarial dos que atuam nas duas áreas, com ganho para a presencial, o que gera dúvida se vale a pena trabalhar a distância ou trabalhar em EAD.

O trabalhador docente à distância, tendo suas atividades intensamente mediadas por tecnologias digitais, poderá estabelecer relações diferenciadas com o tempo e com o espaço em relação ao trabalhador docente presencial, implicando necessariamente um outro patamar de exploração da mais-valia pelo capital no âmbito educacional. (...) A tutoria é uma categoria profissional ainda sem regulamentação, bastante explorados, sem vínculo empregatício e sem condições estruturais de trabalho. Há um engodo em perdurar no discurso do mercado, que argumenta que a tutoria é um trabalho com flexibilidade espaço-temporal, que pode ser executado concomitantemente a outras atividades profissionais e que não demanda tanto esforço do trabalhador (MILL et al, 2008, p. 67).

Os participantes sinalizam para os comentários pejorativos que ouvem, incluindo as falsas premissas de que a carga horária de trabalho é menor do que a presencial, de que o trabalho não é sério e outros afins. São também considerados explorados por serem docentes da EAD. Esse panorama desenha-se como instrumento de marginalização, uma vez que vê o docente da EAD em posição diferente da dos que trabalham presencialmente.

No quadro a seguir, as possibilidades que proporcionam abertura para a visibilidade da modalidade, incluindo-a no contexto da sociedade, e as dificuldades que inviabilizam seu crescimento, colocando-a em situação de exclusão social.

Quadro 10 – Possibilidades e dificuldades do grupo 04.

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
O trabalho online demanda o mesmo nível de conhecimento sólido da matéria a ser ensinada ( <i>expertise</i> ), se comparado ao conhecimento para o ensino presencial.	Desconhecimento do que é a EAD.
Maior amparo legal: normatização da atuação dos profissionais da EAD para os direitos serem reconhecidos e receberem os mesmos benefícios dos seus pares que trabalham na modalidade presencial.	Crítica dos docentes que não vivenciam a modalidade.

Formação acadêmica inicial: abertura e disponibilidade para os novos paradigmas facilitaram receber as demandas de novas formas de ensinar e aprender.	Tutor-bolsista.
A atuação no presencial além da EAD respalda em relação aos pares.	Professores, de formação e opção, são lotados como tutores.
O próprio professor da EAD acreditar verdadeiramente que esse é o seu trabalho.	Docentes da EAD são os que se deixam explorar.
	EAD: consórcio de diploma, desvalorizando a própria profissão
	Preceptor: subprofissão.
	Diferença salarial entre educadores da presencial e da distância.
	Os status diferentes das diversas funções.
	Trabalho online menos reconhecido que o trabalho presencial.
	Falas pejorativas, ameaças de desligamento.
	Falsa premissa de que a carga de trabalho é menor.
	Falsa premissa de que o trabalho não é sério.
	A própria instituição da EAD não acreditar que o professor está trabalhando a distância.

Alguns dilemas podem ser identificados a partir das possibilidades e dificuldades indicadas. São eles: atuar na modalidade de EAD, mesmo sem amparo legal, ou não atuar e reivindicar os mesmos direitos? Atuar no presencial estando atuando na EAD, para buscar a credibilidade da modalidade em relação aos colegas de profissão ou atuar somente na EAD, mostrando a qualidade dos resultados do ensino-aprendizagem a fim de que os colegas da educação presencial respeitem os que atuam em EAD? Aceitar a função de tutor-bolsista ou não aceitar esse tipo de contrato?

Em relação às hipóteses identificadas para esse grupo de questões, se forem considerados aqueles que veem uma não aceitação da modalidade (30%) com os que consideram ser essa situação restrita a algumas circunstâncias (29%), pode-se afirmar que a

maioria dos participantes (59%) estima que 1- “Ainda que o número de instituições que oferecem cursos superiores a distância tenha aumentado significativamente, assim como o número de alunos, a modalidade de EAD ainda não é tão aceita pela sociedade, quanto é a educação presencial”. Entretanto, na opinião de alguns informantes (53%), a hipótese de que 2- “A sociedade discrimina os educadores que atuam a distância e isso causa um mal-estar profissional” não é procedente. Contudo, a opinião daqueles que se consideram discriminados, somada a daqueles que consideram que isto acontece em algumas situações (19% + 26% = 45%), demonstra que ainda existem traços discriminatórios contribuindo para um mal-estar.

#### 4.5 Grupos 5 – Do Bem-estar e Do Mal-estar

Este grupo é formado pelas perguntas 14, 15 e 16, que serão apresentadas com os respectivos resultados estatísticos, exceto a questão 15 que, complementa a anterior.

Gráfico 27 – Pergunta 14.

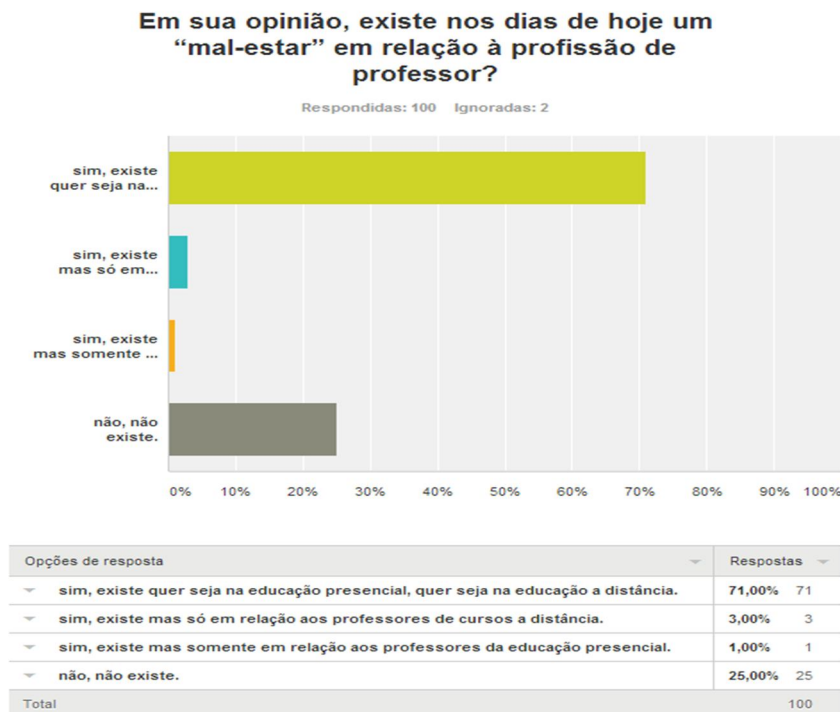
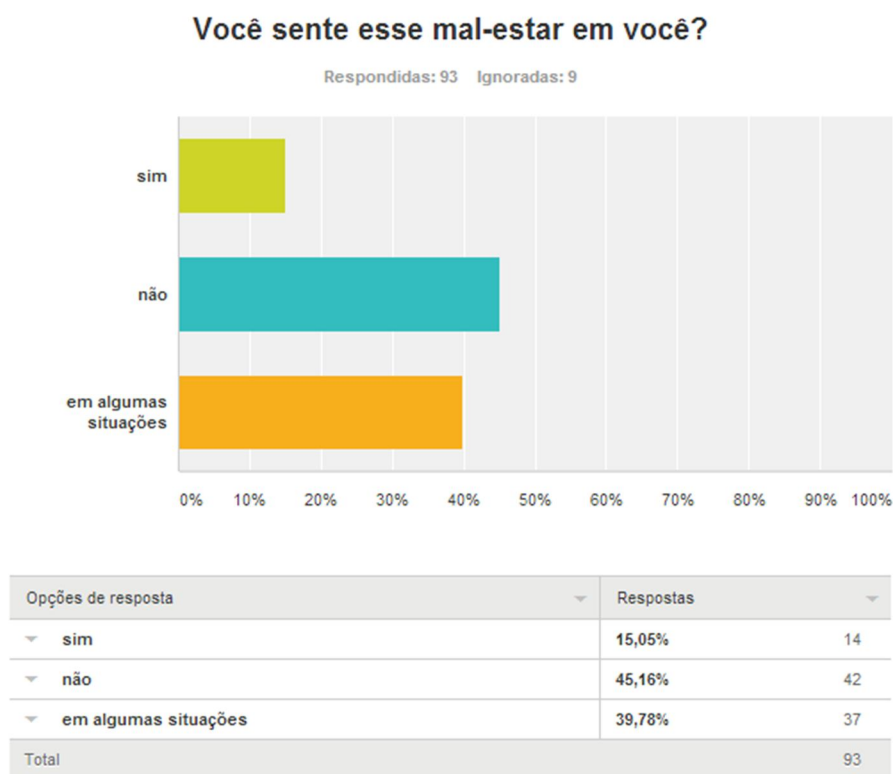




Gráfico 28 – Pergunta 16.



“Se você respondeu positivamente à questão (14), em sua opinião, especifique o principal motivo relacionado a esse mal-estar identificado?” – como se pode observar, a pergunta 15 era complemento da 14, porque, caso o informante sentisse mal-estar profissional, deveria justificar os motivos que o levavam isso.

Assim, após levantamento e análise das respostas à questão 15, foram computados seis diferentes motivos e vinte e dois aspectos a eles relacionados, conforme o Quadro 11. Importante dizer que, embora tenha havido destaque nos motivos do mal-estar e seus aspectos relacionados, em uma das dimensões (das culturas, das políticas e das práticas), pela perspectiva omnilética, conforme o sujeito que analisa, a realidade observada, o contexto vivenciado, a ótica referenciada, os mesmos motivos e seus aspectos podem estar em outra dimensão, isto é, o que pode ser analisado, por exemplo, na dimensão das culturas, pode estar na dimensão das políticas ou das práticas, dependendo, portanto, do ponto de vista.

Quadro 11 – Motivos do mal-estar e aspectos considerados.

Dimensões	Motivos do mal-estar	Aspectos considerados
Culturas	Crise de valores.	Valorização do ter em detrimento do ser. Ensino= mero produto Aluno= mero consumidor Preconceito Falta de crédito na EAD Professor- cuidador das mazelas sociais Falta de ética da classe Agressões verbais e físicas
	Desvalorização da profissão e da educação.	Subprofissão; cultura da desvalorização do professor. Falta de seriedade. Vitimização do professor. Desunião da categoria. Noção distorcida da profissão.
	Falta de Apoio da sociedade	Manifestações frustradas e sindicatos esfacelados que naturalizam o discurso de “coitados” e mal pagos.
Políticas	Precarização do trabalho	Baixos salários. Substituição do professor por outros meios de ofertar o ensino. Sobrecarga de trabalho. Poucos incentivos, benefícios. Condições de trabalho inadequadas. Excesso de trabalho.
	Fragilidade das políticas públicas	Inexistência de uma política educacional onde não haja influência da politicagem, onde a descontinuidade nas ações educacionais ainda é uma constante.

		Desamparo das leis.
Práticas	Formação acadêmica obsoleta.	Falta de formação específica para uma prática adequada.

Pelo quadro, tomando por base a referência do que está posto no **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas (BOOTH; AINSCOW, 2011), de acordo com a experiência e contexto da equipe que naquele período o desenvolveu, evidencia-se que as dimensões das culturas são as que apresentam maior número de aspectos, os quais indicam o quanto a questão dos valores supera, hoje, as demais, no caso as políticas e as práticas. Justificam e fundamentam procedimentos, comportamentos, atitudes pessoais e profissionais. Por exemplo, quando se fala de ensino como “mero produto” e de aluno como “mero consumidor” sobressai uma banalização desses dois componentes, ensino e aluno, uma postura mecânica, que prevê padronização de condutas, tratamentos, relacionamentos e respostas prontas. Nessa perspectiva, o importante não é levar em conta as individualidades, as diferenças. Dá margem ou abertura para as agressões verbais e físicas, para a valorização do Ter em detrimento do Ser. Da mesma forma, percebe-se que a profissão é vista como subprofissão, reduzindo o seu valor social, enfraquecendo a categoria que, historicamente desgastada em suas lutas, vê de forma distorcida o que ela significa e pode significar.

É expressivo o resultado do grupo em que 75% consideram que há um mal-estar em relação à profissão; desses, 71% o atribuem às duas modalidades, a distância e a presencial (confirma a não discriminação entre os dois profissionais). Entretanto, nem todos sentem esse mal-estar em si próprio. O sentimento é observado e sentido em relação ao tratamento dado pela sociedade à profissão, em todas as suas instâncias. De acordo com Santos (2013a, p. 69), “nosso professorado é e tem sido cada vez mais, ao longo de nossa história, desvalorizado e, portanto, excluído ou colocado cada vez mais em posição de exclusão”.

A categoria desunida não se integra à comunidade para dialogar sobre as políticas e as práticas que devem compor o cenário socioeducacional em que vivem e convivem profissionalmente.

Manifesta-se um movimento excludente ao invés de inclusivo da própria categoria, que inviabiliza a consolidação de forças, a busca de esforços, a identificação de caminhos, a definição de políticas para a ação.

O grupo percebe que não há apoio da sociedade ao professor. Enfraquecida e fragilizada por motivos diversos – precárias condições de trabalho, excesso de atividades, baixos salários, poucos incentivos e benefícios, ausência de políticas públicas que respaldam e investem na profissão, valorizando e reconhecendo a sua importância social –, a categoria teme ser substituída por mídias e novas tecnologias, distanciando-se das novas possibilidades educacionais e do que demandam os novos perfis dos alunos. No entanto, percebe sua necessidade de união e de formação específica para alinhar os seus conhecimentos científicos às metodologias e didáticas de um novo tempo.

As mudanças na sociedade advindas dos avanços tecnológicos e das telecomunicações exigem novas competências dos profissionais, sobretudo do professor, que tem de rever seu papel de forma crítica para ressignificar sua prática. A sociedade da informação está aí, e o professor não pode ignorá-las, pois sua formação é um dos fatores de qualidade da educação, em geral, centrada nas inovações didático-curriculares (ROSA; CECÍLIO, 2012, p. 58).

Em relação à primeira hipótese deste grupo, a opinião dos participantes, cerca de 74%, é que 1-“Existe na atualidade um mal-estar em relação à profissão docente naqueles que atuam a distância”, e que 2- “Os motivos que causam o mal-estar docente promovem um sentimento de exclusão social”. Entretanto, o grupo se mostra um tanto quanto dividido quando comenta acerca desse mal-estar em si mesmo (sim 15% + 40% em algumas situações), e não (45%).

Esse resultado remete a duas possibilidades: 1- O mal-estar sentido não diz respeito à pessoa do educador, em particular, mas, sim, à forma geral como a categoria é tratada pelas esferas públicas e pela sociedade que não apoia suas reivindicações; 2- O educador teima em colocar-se fora de um circuito excludente, na tentativa de não se sentir discriminado; “o problema é sempre com o outro”.

#### **4.6 Discussão dos dados à luz dos teóricos e da omnilética**

Não se pode pensar que as raízes históricas do desprestígio social do educador serão aqui esclarecidas, mas foi possível traçar um esboço dos motivos que o provocam e que estão expressos no sintoma do mal-estar profissional, levando-os, por vezes, a um sentimento de exclusão.

Esse mal-estar docente pode estar instalado na comunidade acadêmica, desestabilizando a categoria, fazendo rever crenças e valores até então imutáveis e inabaláveis. Quando instalado, ele gera imensa insatisfação, mas também provoca enorme desafio, no sentido de resgate do bem-estar, numa contribuição positiva.

Reforço que esse mal-estar, identificado por colegas que também trabalham com educação a distância, tem mais de uma causa: discriminação quanto à modalidade em que atua, falta de salário digno, diferenças de carga horária, diferença de status profissional, desconhecimento de como se processa o trabalho, do que é EAD, entre muitas outras.

Os depoimentos trazem à tona esses motivos gerais:

Falta de reconhecimento social; diferença salarial em relação a médicos, advogados, ou seja, a outros intelectuais; falta de admiração e apoio dos alunos (resposta à pergunta 15).

Quando recebo meu salário de aposentada, onde a desvalorização do professor é evidente (resposta à pergunta 16).

Juntamente com a desvalorização social do docente, os depoimentos também registram forte discriminação sofrida pelos profissionais que atuam em EAD. Interessante notar que ela parte dos colegas e de instituições que oferecem a modalidade.

Sim, principalmente nas IES públicas, onde o tutor é um bolsista e não é considerado professor (resposta à pergunta 08).

Alguns professores torcem a cara quando você começa a falar sobre EAD. A discriminação do professor vem junto com a discriminação pela EAD. A própria instituição de EAD não acredita que o professor está trabalhando a distância, ela sempre acha que é necessário mais trabalho, pois no fundo acredita que o que fazemos a distância não é docência (resposta à pergunta 09).

Quando se está numa roda de bate-papo que se pontua que se faz parte do corpo docente em EAD a expressão das pessoas e dos profissionais da área do presencial (resposta à pergunta 08).

Em meio às colocações, aparece uma que vai além do círculo institucional para reforçar as consequências práticas derivadas da falta de políticas públicas:

São inúmeros aspectos, contudo, o principal deles é a deficiência quanto às políticas públicas de incentivo e valorização da profissão docente. Há também uma noção distorcida da profissão, curiosamente aceita e, ao mesmo tempo, imposta pela sociedade a respeito do papel do professor, algo emocional, vocacional e não como habilidade e competências adquiridas na formação, como de fato é (resposta à pergunta 15).

De acordo com as respostas da pesquisa às perguntas 14, 15 16, as situações excludentes estão relacionadas a uma crise de valores, à desvalorização da profissão e da educação como

um todo, à falta de apoio da sociedade, à precarização do trabalho, à fragilidade das políticas públicas, à formação acadêmica obsoleta. Barros & Pisciotta (2012, p. 46) também apontam “baixos salários, falta de interesse e de valorização do próprio docente”.

Já as inclusivas passam por uma gama grande de estratégias: interação com os alunos, união da classe em associações, a fim de garantir visibilidade; formação continuada, numa parceria entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho; resgate da história profissional e de vida, com investimento em redes de trabalho coletivo, dentre outras. Quaisquer que sejam essas práticas, elas, em geral, não estão dissociadas, pois que exigem um movimento coletivo ou individual com agrupamento de tarefas. Quanto maior o comprometimento da comunidade acadêmica com esse movimento, maior a probabilidade de o reconhecimento concretizar-se.

Os fatores que mais contribuem para o sentimento de inclusão do docente recaem, quase que unicamente, sobre a interação com o aluno e sobre a certeza de fazer diferença, em geral.

Não trabalho por voluntarismo na EAD. Entretanto, é gratificante saber que somos agentes transformadores na vida de tantas pessoas que dispensam a nós carinho e reconhecimento (resposta à pergunta 12).

É muito gratificante, pois a clientela é diferenciada. São pessoas ávidas por melhorarem de vida, por crescerem profissionalmente, por buscarem o conhecimento. Porém, me sinto angustiada, porque a maioria dessas pessoas tem uma base muito fraca, pelo menos aqui onde atuo. Ao mesmo tempo em que a maioria demonstra interesse, vontade, motivação, também depara com dificuldades na escrita, na interpretação, na leitura... É preciso uma dose extra de atenção, de esforço e de reforço, para ajudar essas pessoas a se superarem (resposta à pergunta 12).

Quando encontramos alunos comprometidos, que passam segurança ao professor, segurança está, de estar formando bons profissionais na área de educação. “Eu ainda acredito na capacidade de mudar o mundo através da educação” (resposta à pergunta 12).

Com relação ao processo de elaboração de material, utilização do ambiente virtual de aprendizagem, interação com os alunos e de execução de aulas, sinto-me realizado profissionalmente. Entretanto, acredito que o processo de aperfeiçoamento da graduação a distância deve ser constante de forma que, num futuro próximo, esta modalidade possa ser referência absoluta de ensino-aprendizagem (resposta à pergunta 12).

Caso houvesse uma valorização do ato de “fazer o aprendiz progredir”, como atestam os depoimentos acima, o docente teria garantido o reconhecimento social.

É sempre bom lembrar que as situações excludentes e as inclusivas aqui apontadas (Quadro 02) desdobram-se em outras, mas, por outro lado, versam sobre temas já há muito discutidos.

A discussão sobre o mal-estar penso que sempre foi a questão da substituição do professor por outros meios de ofertar o ensino, videoaula, etc. Agora em todas as coisas que o professor presencial ou EAD sofre é o descaso, de modo geral, por parte

de uma cultura da desvalorização do professor. Mas isto é histórico: a precarização da categoria, a depreciação salarial em relação a outras categorias contidas na divisão social do trabalho (resposta à pergunta 15).

Lyra (2002, p. 3) faz uma analogia com três imagens para descrever como os professores da pesquisa elaborada por ele reconhecem os que atuam na profissão: “condutor do futuro, doutrinador e desamparado”.

A imagem de professor condutor do futuro relaciona-se com o processo de ensino-aprendizagem e com o investimento que faz no desenvolvimento do aluno, tendo em vista o fato de ele ser “responsável pela construção da cidadania, favorecendo a consciência crítica, e reflexão da ordem social estabelecida, possibilitando a sua transformação”. Esta imagem o inclui socialmente, na medida em que lhe atribui uma importante função na construção do futuro da sociedade, e pode excluí-lo na medida em que o responsabiliza em excesso, como se fosse um “missionário” – ideia ainda presente em algumas respostas dadas à pergunta 17, quando o informante conceitua o que vem a ser docência na atualidade.

Docência é o ato de ensinar, de indicar. Hoje, como temos acesso fácil à informação, nossa missão é muito mais indicar caminhos para a busca de conhecimento do que transmitir conhecimento.

O professor do século XXI deve estimular os seus alunos a serem autônomos, cidadãos críticos do seu tempo e participativos, capazes de produzir conhecimento e de utilizá-lo de maneira a minimizar as grandes diferenças sociais, que produzem desigualdades e injustiças. Esse professor tem de ser um agente de transformação e fazer com que seu aluno acredite que ele também é esse agente e que pode contribuir para tornar o mundo um lugar melhor para se viver.

A imagem do professor “doutrinador” também conhecido como “professor-padre”, para Lyra (2002, p. 4), tem a ver com o aspecto afetivo em que o educador é “responsável pela formação moral e de hábitos”, transcendendo as atribuições da educação formal, numa postura de doação, de sacrifício e abnegação. Essa imagem os inclui socialmente, enquanto os torna próximo das necessidades de acolhimento dos alunos, mas também os exclui quando os destaca como tendo conduta pouco profissional e muito afetiva.

Docência é altruísmo, em 2013 e em qualquer época da humanidade (resposta à pergunta 17).

Docência é praticamente uma vocação. Ganhar pouco, trabalhar muito e amar o que faz. É um ato de coragem, de amor de dedicação. Ser docente é colaborar para um futuro melhor das pessoas e, conseqüentemente, da sociedade, mesmo que hoje esta sociedade não valorize tal ação (resposta à pergunta 17).

...e o professor, além de dominar conteúdos, deve ser um profissional comprometido, levando em consideração a formação acadêmica assim como o aspecto afetivo,

estudado pela psicologia e a teoria de Wallon, que usa a afetividade como fator motivador. Então a docência seria a que usa o fator afetividade como motivador (resposta à pergunta 17).

A imagem do professor “desamparado”, para Lyra (2002, p. 5), é típica daqueles que se sentem vítimas das más condições das escolas em que trabalham, tornando-se reféns de uma infraestrutura precária e socialmente excludente.

Graduei-me em um cenário de grande desconfiança em relação à EAD. Por isso, tenho buscado por iniciativa própria a formação necessária para atuar nessa modalidade. Mesmo já tendo buscado e iniciado essa formação, senti-me, como vários outros colegas, surpreso, desamparado e até certo ponto despreparado, quando fui repentinamente lotado em um curso ofertado na modalidade EAD. Sinto falta de uma política institucional clara e efetiva para qualificação de professores para atuarem na EAD (resposta à pergunta 7).

Tais imagens se relacionam com os aspectos mencionados no Grupo 02 – DA FORMAÇÃO, o qual indica como os educadores conceituam a docência na atualidade, ora como incentivo à busca de novos saberes e à produção de novos conhecimentos (condutor de futuros), ora como missão, como ato de amor (doutrinador), ora como engrenagem de uma carreira desvalorizada, sem apoio, num processo solitário nas angústias vivenciadas (desamparado). Ressalta-se a dialética e a complexidade das situações que ora excluem, ora incluem.

Pelas respostas dos informantes aqui pesquisados, percebe-se a necessidade de a sociedade, em conjunto, repensar conceito de docência para ressignificar a formação de professores na segunda década do século XXI, incluindo, como os requisitos do novo perfil profissional, questões básicas, mas imprescindíveis: o que se quer, para que se quer, por que se quer, como se quer. Essas perguntas vêm ao encontro da renovação das matrizes curriculares do curso de pedagogia; caso não haja a inclusão da EAD e de disciplinas afins, como obrigatórias, o curso não mais atenderá ao mercado no quesito didático-metodológico quanto à EAD, já que o estudo no ambiente virtual é uma realidade em expansão.

Neste ponto, vale a pena lembrar a pergunta norteadora da pesquisa: “A inclusão e a expansão da EAD no cenário do ensino superior, a partir de 2004, estão sendo entendidas como uma oportunidade para o bem-estar profissional do educador ou como mais um fator que contribui com o seu mal-estar, independentemente de ser iniciante ou não nessa modalidade?”

Diante da resistência observada tanto no Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024) quanto nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia, é evidente que a inclusão se faz lentamente, sem atender às demandas da sociedade, porque pouco ou quase nada do assunto é



indicado. Abre-se, portanto, uma lacuna difícil de ser preenchida quanto ao reconhecimento social, uma vez que, se o tema não está oficialmente em pauta em tais documentos, como a modalidade pode estabelecer-se no cenário nacional? Em consequência, como o profissional pode ser reconhecido ou reconhecer-se? Assim sendo, a EAD ainda não é considerada uma oportunidade de bem-estar profissional, muito embora o papel do docente a distância esteja hoje no rol das profissões que fazem parte de um cenário responsável por construir o processo de ensino-aprendizagem de um novo tempo.

Primeiro, que mesmo nos cursos presenciais, há muitas falhas. O que acontece hoje é que as Universidades estão falhando na formação dos discentes, porque precisa se ter uma Disciplina com Conteúdos que vá contemplar a Docência futuramente. Mas não uma Disciplina rasa, mais profunda que norteia este discente, que se futuramente ele for convidado a lecionar, ele tenha condições. O que aconteça a gente é convidado a lecionar para o Curso Superior e se pega perguntando como irá repassar o conteúdo ao discente e ele vai ficar desperto para pesquisar e estudar mais, isso é muito sério (resposta à pergunta 7).

Moran vai além e aponta que há “um novo re-encantamento, porque estamos numa fase de reorganização em todas as dimensões da sociedade, do econômico ao político; do educacional ao familiar. Percebemos que os valores estão mudando, que o referencial teórico com o qual avaliávamos tudo não consegue dar-nos explicações satisfatórias como antes” (MORAN, 1995, p. 2). Os dados aqui levantados, principalmente quanto à educação a distância, estão na contramão desse progresso de que fala Moran, não porque o contradigam, mas, sobretudo, porque ainda não se fizeram presentes no dia-a-dia das instituições de ensino devido a fatores ligados à falta de condições, de apoio da sociedade e de autorreconhecimento. “Não tenho o perfil e a formação pedagógica adequados para esta modalidade. Tornou-se uma dificuldade adicional a vencer (resposta à pergunta 12)”.

Se reestruturada, a formação docente muito contribuirá para redesenhar a profissão nesse contexto de tão profundas mudanças. Outros quesitos deverão fazer parte dessa reorganização, com novos paradigmas educacionais, perfis de alunos, de professores e das profissões que ora são exigidas pelo mercado de trabalho, dentre elas, como observa Moran (2004, p. 31-45), as que lidam com as tecnologias da informação – administradores de comunidades virtuais, engenheiros de rede, gestor de segurança na internet –, as de cunho de lazer e/ou cultural – e planejador de games, gestor de patrocínios – e, finalmente, aquelas ligadas às demandas em crescimento, como especialistas na preservação do meio ambiente, em engenharia genética e em ensino à distância (EAD).

Conforme diz Cezar Nunes (2008), pesquisador da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da USP (Fafe), a tecnologia é forte aliada para dinamizar o processo de aprendizagem. Mas essa prática precisa ser mostrada aos professores em sua formação, adverte (Revista Educação, agosto 2008, p. 1).

De fato, é imprescindível que o uso da tecnologia seja iniciado no período da graduação, pois só dessa forma os educadores conseguirão dominá-lo e, a partir daí, explorar as possibilidades didático-pedagógicas para um ensino-aprendizagem de qualidade, adequado ao perfil dos alunos e à natureza dos cursos.

O profissional deve conhecer bem as ferramentas para que consiga atuar de forma satisfatória na EAD. Caso contrário, ele terá dificuldades na realização de suas tarefas e na condução das turmas. Alguém que não domine as tecnologias e ferramentas necessárias irá se adaptar com maior dificuldade ou de forma lenta. Alguns, inclusive, são mestres maravilhosos com um quadro negro e um giz, mas não se adaptam, de forma alguma, ao sistema de ensino EAD. A interação entre professor e aluno ocorre na EAD, mas de forma diferente, e muitos professores não se adaptam a essa nova situação ou se sentem frustrados em tentar ensinar ou tirar dúvidas e ficar refém de algumas ferramentas que ele não domina, não conseguindo desempenhar a tarefa de "professor" como gostaria. No meu caso específico, alguns alunos já questionaram minha qualidade como professora, no início da minha atuação na EAD, por eu não dominar uma ferramenta específica e tê-los deixado sem resposta sobre uma dúvida. Eu simplesmente desconhecia algumas ferramentas de interação e não vi essas dúvidas. Quando vi, eles já tinham associado meu nome a uma profissional ruim. Senti-me frustrada e a mercê do sistema. Acredito que um caso semelhante a esse poderia ser evitado na modalidade presencial, e essa pode ser uma das causas do receio de alguns professores em atuar na EAD (resposta à pergunta 13).

As resistências existem e são esperadas, pela dificuldade de estabelecerem-se mudanças de padrão. Ao sentir-se inseguro e, muitas vezes, em dúvida e sem preparo para atuar na virtualidade, o professor pode sentir-se desanimado, com um “mal-estar” que o invade e o desestabiliza diante de sua vida profissional, e que pode levá-lo a questionar seu papel e sua identidade profissional e a sentir-se socialmente excluído.

A EAD adequa-se, perfeitamente, aos novos tempos, desde que seus pressupostos sejam compreendidos. Por isso, esta pesquisa (Grupo 02) direcionou-se também a verificar se, não tendo sido formado para atuar em cursos a distância, o docente se utiliza de referenciais metodológicos do ensino presencial na prática pedagógica da EAD. A principal constatação foi a de que, embora aproveitem esses referenciais, os docentes têm consciência da importância de uma formação mais específica.

Acredito que minha formação me preparou bem para a modalidade presencial. Sem cursos de formação para entender melhor a modalidade a distância e suas ferramentas, a adaptação seria mais lenta e complicada. Na minha graduação, lembro ter tido textos

e discussões que discutiam a modalidade EAD, mas nada sobre como atuar nessa modalidade (resposta à pergunta 7).

Hoje, com o avanço da tecnologia, o relacionamento das pessoas que estudam a distância já pode ser sistemático e constante, haja vista a expressiva evolução das plataformas dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

Trata-se de uma nova geração da EAD, a quinta, aquela das aulas virtuais baseadas no computador e na Internet, cujo papel primeiro tem sido o de contribuir para a sociedade ressignificar a educação, nesse novo mundo fluido (BAUMAN, 2001), versátil, flexível, diverso, eclético. No contexto, cabe às instituições de formação de formadores e aos seus profissionais encontrarem respostas para perguntas do tipo “que escola queremos?”, “que alunos temos?”, “que formador precisa ser formado?”, “como incluir os docentes?”

A educação a distância caracteriza-se também por proporcionar, a alunos anteriormente em desvantagem geográfica, de tempo ou de condições desfavoráveis, maiores oportunidades de acesso à aprendizagem, por meio de recursos tecnológicos e didáticos diferenciados.

O professor passa a ter outro papel, conforme Oliveira (2003, pp. 34-37), mais instigante e focado em estimular a curiosidade de seus alunos pela busca do saber, além de provocar o debate e aplicar diversas estratégias para que o grupo interaja e se relacione sem o contato presencial. Rompe-se a relação de dependência, tônica da pedagogia tradicional, para entrar em cena uma relação de parceria entre alunos e professores.

Nóvoa (2006, p.19) argumenta que ensinar não é uma atividade que possa ser desenvolvida por qualquer pessoa, sem preparação, sem formação, sem uma gama de conhecimentos específicos que a habilite a planejar aulas, presencialmente ou a distância. “O conceito de compreensão é fundamental: compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina (e compreender é mais do que possuir o conhecimento) e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem” (ibidem). Nessa dupla lógica fundamenta-se o conhecimento docente; daí a elaboração de programas de EAD adequados às necessidades e perfis dos alunos, sem a perda da qualidade requerida.

Nóvoa (2006) também menciona uma nova competência a ser desenvolvida no profissional docente: a da prática colaborativa, modo de produção e regulação do trabalho coletivo. Tal pensamento em muito se aplica à prática da educação a distância que tem por princípio o trabalho docente em equipe, tomando cuidado para não fragmentá-lo em partes que não se comunicam nem interagem, mas, ao contrário, para tirá-lo da prática solitária da sala de aula presencial.

Trata-se, portanto, de outro desenho de profissional docente, mais aberto às questões da comunidade institucional da qual faz parte, mais disponível aos colegas, mais flexível às múltiplas possibilidades de trabalho, que suplantam sua atuação na sala de aula. Seus papéis são múltiplos: interagir com alunos, criar materiais, dar pareceres técnicos sobre as produções a serem disponibilizadas aos estudantes, revisar textos, aplicar pedagogicamente tecnologias.

Sim, porque apontou para a importância de reflexão sobre algumas áreas de competência para ensinar a distância que devem ser desenvolvidas, como: planejamento e organização do curso, trabalho colaborativo em equipe, estratégias de questionamento, expertise e, sobretudo, o trabalho com o envolvimento dos alunos, criando um clima de ‘comunidade’, com o qual eles deverão se comprometer.

Para cada uma dessas atuações, ele precisará comunicar-se com os colegas, exercitar o saber ouvir e a vez de falar. Atuando no coletivo, seu poder torna-se compartilhado, e seu compromisso passa a ser com um universo muito mais abrangente, em meio a uma diversidade de opiniões diferentes das suas, habituando-se a socializar ideias, a negociar, a lutar por interesses coletivos. Sua “voz” passa a ser uma das “vozes” que existem e se ouvem no todo, e, por isso mesmo, ela ganha peso, importância e significado. Tal competência alinha-se com a ideia de um profissional que sabe atuar em equipe, colaborativamente. “Faz-se necessária a desconstrução da cultura instituída, para dar lugar ao trabalho coletivo, enraizado na relação com o outro, em que todos – professores, tutores, alunos, técnicos, administradores, especialistas – sejam reconhecidos parceiros de trabalho e de aprendizagem”, diz Oliveira (2003, p.113).

Diante das colocações identificadas, ressaltou-se a importância de verificarem-se quais motivações e valores regem a profissão, relacionando-os às culturas, políticas e práticas. Gatti e Barreto (2009, p. 232) alertam que, mais que competências, são exigidas múltiplas qualidades e atitudes pessoais do docente, como: interesse, paixão, paciência, vontade, convicções, criatividade e outras não passíveis de serem padronizadas, tampouco desenvolvidas em cursos e capacitações formais. “Nessas condições é a pessoa do professor, com seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo que passa a estar envolvida na qualidade do trabalho e não apenas o cumprimento de uma função definida no nível sistêmico” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 232).

As tecnologias têm reorganizado a forma de como o homem está vivendo, os hábitos, os costumes (SIEMENS, 2004) e também a motivação para aprender e para ensinar. Dá-se a identificação de conexões como atividades de aprendizagem e, assim sendo, de uma teoria ou uma pedagogia aplicada à era digital: o conectivismo. “O conectivismo é orientado pela

compreensão que as decisões estão baseadas em princípios que mudam rapidamente. (...) A habilidade de realizar distinções entre a informação importante e não importante resulta vital. (...) É crítica a habilidade de reconhecer quando uma nova informação altera um ambiente baseado nas decisões tomadas anteriormente” (SIEMENS, 2004, p. 7).

O conectivismo está relacionado à geração “digital”, geração “Z”, posterior à geração eletrônica<sup>10</sup>. Os que nasceram a partir dos anos 2000 desafiam educadores a reverem suas crenças e valores; o mundo está a um passo dos cliques de um *mouse* ou do toque de uma tela. “Os novos habitantes deste planeta já são produtos de uma cultura do ‘ilimitado’. Não há restrições de tempo, distância ou mesmo custo. Nada é palpável, estocável – e tudo é acessível pelo feixe dos elétrons”, alerta Silveira (2013, p. 1), enfatizando o fato de que “o cabedal acumulado da expressão humana está à distância e custo de alguns cliques” (ibidem).

Sem dúvida, o conectivismo, por ser tão claramente perpassado pelo imediato, assusta alguns profissionais que se veem despreparados para lidarem com as novas tecnologias; a maior parte das instituições onde estudaram ou trabalham não se preocupou em investir nesse preparo do formador.

A par de toda velocidade e aceleração com que os novos estudantes buscam informações e trabalham com dados, um desafio permanece: como fazer do aprendizado um movimento produtivo e prazeroso, a ponto de ser, por si só, motivador. O processo ensino-aprendizagem pode acontecer com encantamento, não só em relação ao que aprende como ao que ensina. E, a partir daí pesquisar como ensinar e como ser docente nessa nova circunstância, presencialmente, a distância, semipresencialmente, compreendendo a internalização de novos valores e comportamentos sociais (EISENSTEIN, 2008).

O aluno participa da universidade indo até ela, frequentando suas instalações físicas, e acessando seu espaço virtual. Possibilidades como a realidade virtual (PATROCÍNIO, 2004, p. 94), por exemplo, traduzem-se em recursos didáticos para a prática docente, oportunizando também a prática virtual de situações antes de serem vivenciadas de fato, em nível do real. Patrocínio (2004, p. 100) acrescenta a importância da reflexão, na contemporaneidade, sobre a incorporação das TICs na vida de cada um, de forma crítica e construtiva, a fim de que sejam identificadas as consequências e implicações daí decorrentes.

A modalidade EAD exige uma participação muito efetiva do estudante. Há muitos prazos e isso o obriga a estar em contato com os conteúdos constantemente. Nos cursos presenciais, o aluno fica muito dependente da metodologia do professor. Então, se ele precisa entregar apenas um trabalho no

---

<sup>10</sup>Geração da época em que a TV foi inventada, em 1935, na Alemanha.

final do semestre, há uma tendência para que o estudante somente se comprometa efetivamente com a disciplina neste momento (resposta à pergunta 11).

É possível perceber algumas diferenças, mas não generalizadas. Alguns alunos EAD acabam dominando melhor as ferramentas tecnológicas e se comprometem mais com os estudos e prazos para conseguirem resultados satisfatórios. Acredito que essa diferença fica clara quando alguns alunos ingressam na modalidade EAD e não se adaptam, acabam desistindo, por não conseguirem manter a rotina de estudos ou por achar que seria mais fácil dos cursos presenciais (resposta à pergunta 11).

O século XXI é, portanto, marcado pela revolução tecnológica que possibilitou que os meios utilizados fossem desde a mídia impressa até simuladores on-line, redes sociais com comunicação em tempo real, de dados, de voz, de imagem, via satélite ou por cabos de fibra ótica. E é no cerne dessa revolução que, mais do que em qualquer outra época, a educação precisa repensar-se e os educadores partirem em busca de um lugar de liderança, consolidando seu papel de formador. “A união de esforços entre/e por parte do educador, da instituição e também do aluno pode iniciar um movimento de construção de um novo relacionamento da educação com a tecnologia” (CIMINO, 2007, p.124).

É preciso reverter esse panorama em que, também conforme noticiado pelo site da UOL em 2013, em pesquisa realizada pela Varkey GEMS<sup>11</sup> ao entrevistar mil pessoas em cada um de 21 países<sup>12</sup>, “o Brasil fica em penúltimo lugar em relação ao respeito e à valorização dos seus professores”.

O **Index para a inclusão** (BOOTH; AINSCOW, 2011) pode ter uma contribuição decisiva para ensino superior brasileiro e, conseqüentemente, para o reconhecimento social do educador, em especial o que trabalha a distância. O **Index** proporciona um referencial teórico-metodológico para que a comunidade acadêmica discuta os principais aspectos que a envolvem.

O referencial teórico-metodológico do **Index** consolida três importantes dimensões: “produzindo Políticas inclusivas; desenvolvendo Práticas inclusivas; criando Culturas inclusivas”, cuja estrutura passa pela definição dos valores assegurados, até a construção de uma estrutura curricular votada para a diversidade e para a inclusão em educação.

Desde 1980, Booth dedica-se ao estudo dessas dimensões das culturas, das políticas e das práticas no âmbito da comunidade escolar, tal a sua importância para compreensão do

---

<sup>11</sup> A Fundação Varkey GEMS é uma organização sem fins lucrativos criada para melhorar os padrões de educação para crianças carentes através de projetos de incentivo, programas de formação de professores.

<sup>12</sup> Países alvo da pesquisa: Brasil, China, República Tcheca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Israel, Itália, Japão, Países Baixos, Nova Zelândia, Portugal, Turquia, Cingapura, Coreia do Sul, Espanha, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos.

contexto estudado, para formulação e prática conjunta de um plano de ação de desenvolvimento inclusivo.

Se for transferida para as Instituições de Ensino Superior, a proposta desses autores significaria entender: a dimensão das políticas contempla a forma como a instituição é administrada, suas diretrizes, seus planos; a dimensão das práticas, as modalidades de ensino-aprendizagem aplicadas em sala de aula, seja ela presencial ou a distância, as tecnologias utilizadas, os procedimentos, as técnicas, as condutas com o aluno; a dimensão das culturas, os valores manifestados, as crenças seguidas, a maneira como as relações se processam na comunidade, como acontecem no dia-a-dia institucional, o que retratam.

De acordo com Santos e Fonseca (2011, pp. 136-137), essas dimensões ajudam a compreender, sob outros parâmetros, a coerência ou não entre o que é dito e o que é feito.

A dimensão das culturas refere-se aos valores, às percepções, às representações e às crenças que os sujeitos trazem como bagagem de vida ou desenvolvem ao longo de sua vida na e com a instituição. Tais valores são, muitas vezes, contraditórios, ao mesmo tempo inclusivos e excludentes, e nem sempre percebidos, seja pelos próprios sujeitos, seja pelo observador 'de fora'. De todo modo, sustentam e justificam explicações, decisões e ações, em termos políticos e práticos, destes sujeitos em seus cotidianos (idem, *ibidem*).

Mais adiante, Santos e Fonseca explicam a dimensão das políticas sob o viés do pessoal e do institucional:

Assim sendo, definimos políticas como toda norma ou diretriz que tem por intenção orientar ações. Exemplos de políticas podem ser: planos de aula, regras disciplinares, autopromessas ("Eu jurei para mim mesmo que nunca mais vou fazer assim"), princípios expressos verbalmente ou por escrito, projetos pedagógicos, documentos institucionais em geral, grade curricular, etc. Vale dizer que as políticas tanto podem traduzir as culturas como não. Idealmente falando, a congruência entre políticas e culturas seria o desejável (SANTOS; FONSECA, 2011, pp. 136-137).

Quanto à dimensão prática, eles esclarecem que ela se refere às ações propriamente ditas ao longo do cotidiano dos sujeitos (tanto o cotidiano pessoal quanto o profissional).

Em termos concretos, as ações se verificam nas metodologias adotadas para ensinar, gerir, coordenar, planejar, etc. É o "fazer" propriamente dito. Uma vez mais, o ideal seria que as práticas coincidisse com as culturas e políticas; mas dificilmente essa coincidência acontece nos contextos humanos e sociais (idem, *ibidem*).

Com base nos teóricos estudados, nas situações identificadas e ilustradas e nos documentos analisados, o momento da profissão docente, agora no século XXI, no que concerne aos educadores que atuam a distância, é composto de uma série de situações

contraditórias, discriminatórias, de desvalia, de descaso e desvalorização profissional que favorece a existência de vários dilemas que precisam ser resolvidos, superados. Tais situações, entretanto, fazem parte das culturas, das políticas e das práticas, no decorrer dos últimos vinte anos, no Brasil e no mundo e, por se concentrarem no âmbito da exclusão social, promovem um mal-estar no universo da profissão (docente). O resultado desse mal-estar são os vários males decorrentes, intervindo e influenciando nas culturas, políticas e práticas, da comunidade, do bairro, do município, do estado, do País.

O mais importante, contudo, é que os dados estatísticos demonstram que o educador busca meios para minimizar seus dilemas interiores ou buscar a relação entre eles, seja ao investir no aperfeiçoamento profissional, seja ao construir uma rede de relações produtivas com alunos e colegas, seja assumindo seus limites e querendo superá-los, num movimento que parte da autoanálise para o despertar da sociedade quanto à importância do seu papel social. Ao contrário do que era esperado, o professor trabalha para minimizar o sentimento de mal-estar por meio de ferramentas várias, que o fazem prosseguir na tarefa, sem desejar abandonar o ofício.

A partir dos dados coletados nesta pesquisa, por exemplo, foi possível identificarem-se indicadores referentes a cada uma das três dimensões com o objetivo de despertar futuras discussões em instituições de educação superior e também de contribuir para que outros indicadores, e as questões daí advindas, possam ser identificados pelos diversos grupos das IES que ofertam cursos na modalidade de educação a distância. As respostas promoverão ações em consonância com valores inclusivos.

A expectativa é proporcionar um início de diálogo sobre as questões que permeiam a docência na modalidade de educação a distância, na educação superior, entendendo sempre que, conforme o olhar, a situação e o contexto, os indicadores podem apresentar-se ora na dimensão das culturas, ora na das políticas e/ou na das práticas. A discussão permite firmar propósitos, solidificar participações e representar importante fator para o regate do bem-estar docente. Afinal, como os docentes podem estar disponíveis à inclusão, se se sentem excluídos da sociedade que os convoca a incluir?

Quando se pensa em edificar a docência em EAD, foram indicadores identificados para reflexão e discussão:

- 1- A EAD já é uma modalidade aceita pela sociedade, em geral;
- 2- Há uma relação de igualdade entre os docentes da EAD e os da educação presencial;
- 3- A pesquisa sobre EAD já é um hábito dos profissionais da educação;
- 4- Há disponibilidade e interesse pela profissão



docente na EAD; 5- Trabalhar na EAD realiza profissionalmente; 6- A EAD é considerada uma educação de qualidade; 7- A EAD não é mais vista como uma modalidade para as IES ganharem dinheiro; 8- Docentes de EAD são realizados na profissão.

Em relação ao estabelecimento de valores, foram indicadores mencionados:

1- Estudantes de cursos a distância são respeitados e têm apoio da sociedade; 2- A formação dos alunos de cursos na modalidade de EAD é igual a dos alunos de cursos presenciais; 3- Alunos da EAD têm aulas práticas, tal como os de ensino presencial; 4- A pesquisa, a disciplina e a organização são fatores já inerentes aos alunos da EAD. Docentes já se sentem preparados para lidar com o aluno do ponto de vista da virtualidade; 5- Os vínculos entre alunos e professores da EAD são estabelecidos pelo AVA e/ou outros meios. EAD não é mais considerada Utopia; 6- Não há mais rejeição em relação à EAD; 7- A EAD não é mais considerada uma modalidade que massifica o contato entre os que atuam no processo; 8- Profissionais da EAD estão integrados no contexto da IES, sendo respeitados e sempre convidados a participarem do processo.

Em relação a uma possível reconstrução da EAD nas IES, alguns indicadores podem favorecer a reflexão e discussão dos educadores: 1- Todos aqueles que querem trabalhar na EAD têm formação específica; 2- A EAD apresenta-se com especificidades no processo de seu funcionamento e de sua dinâmica, que são seguidos para o êxito da modalidade; 3- Existem novos papéis profissionais e funções na EAD necessários e imprescindíveis para bons resultados; 4- toda IES tem um programa de EAD, com objetivos e metas, que promovem e dignificam a área; 5- Existe reconhecimento e valorização do profissional da EAD manifestado nos projetos pedagógicos, nas condições de trabalho e na remuneração oferecida; 6- Não existe mal-estar docente na EAD, todos se sentem bem na IES; 7- O profissional da EAD tem um perfil específico que é respeitado; 8- Os profissionais da EAD são participantes das definições políticas estratégicas; 9- Os materiais didáticos são todos adaptados para a EAD.

Quanto ao apoio à consolidação das políticas, identificamos os seguintes indicadores:

1- Toda a IES se envolve para mostrar a importância da EAD na universidade e para os alunos, com ações específicas; 2- Existe na IES programa de formação continuada para todos aqueles que querem atuar e que atuam em EAD; 3- São utilizados procedimentos próprios para a EAD, principalmente no que diz respeito aos da tecnologia da informação; 4- Todo profissional sabe lidar com o computador e interage no AVA. 5- Equilíbrio entre a qualidade, a instrumentalização e a postura pedagógica facilitam a gestão da EAD.

Quanto à construção de uma formação docente para EAD, foram indicadores identificados, os relacionados a seguir. 1- Desenvolvimento do centrar-se na descoberta e na exploração do conhecimento, na aprendizagem colaborativa e na investigação. 2- Desenvolvimento da prática de aprender a aprender a ter autonomia profissional. 2- Utilização da tecnologia proporcionando um alto grau de evolução na disponibilização dos conteúdos e da interação, garantindo aos alunos uma excelência na construção de seu aprendizado. 4- Saber trabalhar com a diversidade de alunos na prática pedagógica dos cursos a distância. 5- Desenvolvimento profissional para atuação no ciberespaço. 6- Ensino responsável pautado na disciplina de estudos e pesquisa.

Em relação à orquestração de ações que se relacionem com a implementação da profissão no âmbito da EAD, detectamos os indicadores que se seguem. 1- Demonstrações de reocupação constante com as questões relacionadas ao conteúdo e também com o contexto sociopolítico. 2- A docência é um ato de amor pela transmissão recíproca de conhecimento científico. 3- Ampliada a visão sobre as possibilidades de construir o ensino-aprendizagem a partir da EAD. 4- Participação em cursos relacionados às características da EAD. 5- Demonstração de como a EAD pode transformar pessoas, desde que se aproximem de suas necessidades. 6- Mudança das práticas didáticas, que devem ser adequadas aos novos perfis de alunos e às características da EAD. 7- Profissionais e IES, parceiros no processo.

Assim como esses indicadores mencionados anteriormente, outros podem ser identificados. A proposta é que não só possibilitem essa discussão pelos profissionais de qualquer IES que oferece cursos na modalidade de EAD, como sejam revistos e adaptados às necessidades de cada universidade, comunidade e região, provoquem e levem à identificação de questões que desafiem o processo de mudança para reconhecimento e valorização da profissão docente, também em EAD.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendi ser importante iniciar essas considerações fazendo referência ao cerne da pesquisa: “O reconhecimento social do educador do ensino superior a distância: possibilidades, dificuldades e dilemas”.

Se o significado do vocábulo “reconhecimento” for procurado no dicionário, será encontrada, em Ferreira (2009, p. 1712), a seguinte definição: “Admitir como bom, verdadeiro ou legítimo”. Já no dicionário informal, na Internet, é “deixar aquele que realizou algo, ciente das repercussões, geralmente positivas, de seu ato. Manifestação sobre as consequências do ato (ou omissão) realizado por alguém”. Associa-se o mérito à comprovação, à valorização. Ao garantir um reconhecimento, legitima-se. É a manifestação de uma representação.

Pela definição, entendo que o educador deveria ser reconhecido no momento em que a sociedade admite que: a) o que ele representa é importante para a sua dinâmica, a começar por seus “pares” que atuam presencialmente; b) seus atos têm repercussões sociais importantes e decisivas para a formação das pessoas, levando-as, por exemplo, a vencerem os desafios impostos pelo excesso de demandas; c) o resultado de seu trabalho colabora com a democratização das oportunidades educacionais; d) o País precisa, cada vez mais, de pessoas profissionalmente capacitadas para fazê-lo progredir de modo a que todos os cidadãos tenham melhores condições de vida.

Tais ações garantiriam a importância do seu papel no espaço e no tempo da sociedade em que vive e trabalha. Porque esse processo ainda não foi estabelecido em todo o território nacional, com raras exceções, percebi que, em seus discursos, os informantes registraram mais a falta de reconhecimento como fator principal de mal-estar, embora apontassem também para os problemas que dificultam sua concretização e para os dilemas que daí emergem, que se integram e que se relacionam entre si.

Paralelamente, é interessante observar que concebem o reconhecimento social como saída para a Educação brasileira como um todo, ou seja, a partir de ações que precisam ser postas em prática em caráter de urgência, como a instituição do piso salarial nacional para professores, o investimento em infraestrutura administrativo-pedagógica, a reorientação dos currículos da educação básica e da educação superior, o desenvolvimento de programas de formação continuada, elaboração de planos de carreira docente, a formação de formadores também para a educação a distância, a revisão dos currículos de pedagogia, para citar apenas algumas.

Fica claro que, ao gerarem-se condições favoráveis de trabalho, incluindo-se, conseqüentemente, o valor do salário, também se estará gerando o reconhecimento valorativo.

Focalizando o educador do ensino superior a distância, constatei que essa mesma necessidade fica também muito evidente. Enquanto ele, como profissional pertencente a uma classe, não sair da posição distanciada do restante da comunidade acadêmica, não favorecerá o reconhecimento do importante trabalho que desenvolve. É preciso que discuta, compartilhe e defenda seus pontos de vista, firmando seu lugar diante dos demais profissionais acadêmicos ou não, a fim de que seja reconhecida a magnitude de seu papel, bem como a EAD seja consolidada como modalidade tão importante quanto a presencial.

Entendo que o diálogo com as dimensões das culturas, políticas e práticas, propostas no **Index para a inclusão**, de Booth e Ainscow (2011), numa relação dialética e complexa, na perspectiva omnilética de Santos (2011), em muito pode contribuir para que o reconhecimento social do educador do século XXI, em especial daqueles que atuam no ensino superior a distância, se estabeleça em tempos de *Androids, Ipods, Audiobooks, Tabletes, Iphones, Smartphones* entre tantos recursos tecnológicos.

Importante ainda que, nos planos de Educação (o plano nacional, o plano estadual, o plano municipal), estejam contempladas metas e estratégias específicas da modalidade da educação a distância e das novas tecnologias, tal como já estão indicadas as das outras modalidades – educação do campo, educação de jovens e adultos, educação inclusiva.

Afinal, a modalidade a distância necessita de formação em conhecimentos específicos, tendo em vista o perfil diferenciado dos seus alunos e as suas peculiaridades, como as noções de tempo e espaço, que mudam significativamente. Por causa disso, mudam os parâmetros didáticos e metodológicos.

Ensinar a distância não é o mesmo que ensinar presencialmente. Não adiantam só novos equipamentos tecnológicos para adequarem-se os níveis de ensino às demandas do público discente atual ou prepararem-se as instituições para receberem e operarem com esses recursos. Isso, sem dúvida, também é importante; entretanto, é preciso ir além e formarem-se profissionais que aprofundem seus conhecimentos em relação à docência a distância, seja no nível da educação básica, seja no da educação superior. Por que não, então, serem repensadas as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia? Como não contemplar disciplinas relacionadas à atuação em educação a distância, em caráter obrigatório e não somente optativo? Cada vez há mais e mais, cursos de graduação e de pós-graduação a distância ofertados, mas pouco se estuda em como prepara-los para que sejam bem estruturados para atender a demanda.

Importante também para o necessário reconhecimento social docente que os próximos planos possam contemplar diretrizes quanto à formação da cultura da educação a distância, como as mencionadas no PNE 2015-2024, que incluem, por exemplo, a erradicação do analfabetismo (diretriz I) e a promoção do princípio de gestão democrática da educação pública (diretriz VI).

Diante de tal constatação, não se pode fugir da tomada de providências irrefutáveis, como: erradicação do analfabetismo digital; universalização do atendimento dos alunos que estudam a distância; superação das desigualdades de acesso tecnológico; erradicação do preconceito em relação à educação a distância; melhoria da qualidade da EAD; formação dos profissionais que vão atuar à distância; promoção do princípio das oportunidades educacionais; valorização dos profissionais da educação a distância.

A sociedade está diante de desafios que urgentemente precisam ser encarados e enfrentados, a fim de que os alunos brasileiros se sintam mais próximos de seus professores e vice-versa. Outras aproximações merecem investimento: a dos professores de EAD com as instituições de que fazem parte e com os seus pares que atuam presencialmente. Caso contrário, permanecerão dificuldades significativas para a profissão docente, como ainda se verificam na atualidade e que evidenciam, o sentimento de exclusão social, em várias situações, conforme demonstramos nesta pesquisa. Queixas em relação aos alunos e aos educadores podem ter aí suas origens.

Entretanto, o primeiro grande desafio que precisa ser vencido é o reconhecimento profissional dos que atuam a distância pelos que atuam na educação presencial. Os primeiros a se reconhecerem são os próprios educadores que atuam em quaisquer das instâncias. Como enfrentar todos os outros quesitos se este ainda é tão vulnerável, se ainda há educadores que subestimam a modalidade a distância, até mesmo quando atuam nessa modalidade?

Outro aspecto que pode ser aqui levantado visando ao reconhecimento social dos educadores do ensino superior a distância é a importância de se chegar a um consenso sobre as funções que devem compor o quadro desses profissionais, remunerando-os de acordo com o trabalho que desenvolvem e concluindo-se até que ponto tais funções estão na esfera docente e/ou não. Nesses novos tempos, discutir o conceito de docência é essencial, da mesma forma que o da educação hoje; por conseguinte, atribuir-se o devido valor a todas as funções que têm como foco educar, em tal contexto.

A questão é tão relevante que, mesmo nesta pesquisa, a importância de todos esses profissionais foi destacada, na medida em que foram designados como educadores e não

somente como professores, tendo como base o conceito de Alves (2009), mencionado no capítulo I.

Para que tais pontuações sejam atingidas, os segmentos da sociedade e as comunidades que fazem parte das instituições de ensino deveriam reunir-se em torno dessa discussão que, se efetivamente capaz de mobilizar, pode mudar significativamente os rumos da educação no Brasil. Em consequência, o passo natural seria o resgate da dignidade do profissional da educação e, com isso, o reencantamento dos alunos por todos aqueles que colaboram para realizar o sonho e/ou necessidade de uma formação profissional. É exatamente neste ponto a grande importância ao **Index para a inclusão**, de Booth e Ainscow, pelas contribuições pontuais para uma nova concepção de educação nas instituições de ensino.

A área da educação representa a saúde de uma nação para que lute pelos seus direitos, exerça condignamente seus deveres, promova diariamente a importância das situações inclusivas em prol do estabelecimento dos valores humanos, da justiça, da igualdade entre as pessoas. Assim, a condição *sine qua non* para o reconhecimento dos educadores do ensino superior a distância equivale ao reconhecimento da educação como promotora da saúde de um povo. A educação é, portanto, a protagonista do cenário da saúde da Nação. Um povo educado pensa em sua saúde física, mental, espiritual, cultural, social; enfim, em todas as dimensões humanas, integradas e relacionadas, com suas contradições e complexidade.

Finalizo este estudo, com o olhar mais ampliado para todo o contexto em que está situado o educador que atua hoje no ensino superior, pela visão panorâmica que consegui vislumbrar e desvelar, ao identificar situações inclusivas e excludentes que fizeram parte da história da profissão docente ao longo dos anos, com os estudos, principalmente, de Guathier (2013), Pereira (2000), Charlot (2005), Esteve (1999; 2004), Nóvoa (2009). Também considero que, durante todo o tempo de investigação, foi importante exercitar o “saber olhar a realidade”, já que houve aspectos levantados que iam contra minhas crenças e valores, fazendo com que eu tivesse de rever a minha busca, para torná-la mais científica.

Que essa pesquisa, pois, sirva de estímulo para todos os que querem aprofundar seus estudos na área, assim como possa colaborar com o repensar da educação numa perspectiva omnilética.

## REFERÊNCIAS

AGUIA, Antonio Carlos; COSTA, Eduardo Dantas. **O Brasil está em greve.** Por quê? O Portal da Administração. Publicado em 10 de agosto de 2011. Disponível em <<http://www.administradores.com.br/informe-se/cotidiano/o-brasil-esta-em-greve-por-que/47036/>>. Acesso em agosto de 2011.

ALMEIDA, Ranne. **Professores estaduais e governo estão longe de negociação.** Jornal O Povo online. Publicado em 09.08.2011. Disponível em <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/politica/2011/08/09/noticiapoliticajornal,2277261/professores-estaduais-e-governo-estao-longo-de-negociacao.shtml>>. Acesso em agosto de 2011.

ALVES, Cristina Nacif. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos:** caminhos para a aproximação entre teoria e prática. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem.** [pp. 1-16,]. Disponível em: <[Http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/Image/conteudo/artigos\\_teses/EAD/INFORMACAO.PDF](Http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/Image/conteudo/artigos_teses/EAD/INFORMACAO.PDF)>. Acesso em:

ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo-SP, v. 10, Artigo 7, pp.83-92, 2011. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)>. Acesso em: Julho de 2013.

ALVES, Maria Dolores Fortes. **De professor a educador.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ALVES, Patrícia Isabel Belchior Amante. **Satisfação/insatisfação no trabalho dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: estudo do Concelho de Caldas da Rainha, 2010.** Disponível em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1566>>. Acesso em janeiro de 2014

ARETIO, Garcia. Educación a distancia hoy. Madrid-ES, UNED, 1994. Disponível em: <<http://aretio.blogspot.com.br/2011/12/educacion-distancia-hoy-libro-de-1994.html>>. Acesso em setembro de 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. CENSO EAD, 2012, p. 21. Disponível em: [http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR\\_2012\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf).

AZEVEDO, Wilson. Panorama atual (izado) da educação a distância no Brasil – Versão 2003. In: AZEVEDO, Wilson. **Muito além do jardim.** Rio de Janeiro: Armazém Digital, pp. 13-18, 2005. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/panorama2.html>>. Acesso em: julho de 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, R. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 89, pp.1181-1201, set./dez., 2004. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400006)>. Acesso em: setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n.113, pp.1299-1318, out./dez., 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>. Acesso em: dezembro de 2012.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEMParaná – o portal paranaense. **Decisão de greve dos professores sai no sábado**. JORNALBEMPARANÁ. Publicado em 09/08/11. Disponível em: <<http://www.bemparana.com.br/index.php?n=187729&t=decisao-de-greve-dos-professores-sai-no-sabado>>. Acesso em: agosto de 2011.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. Burnout :uma tão conhecida desconhecida síndrome. In: LEVY, Gisele C. T. M.; SOBRINHO, Francisco de P. N. (Orgs). **A síndrome de burnout em professores do ensino regular: pesquisa, reflexões e enfrentamento**. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2010.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Produzido pelo LaPEADE. 3ª ed., 2011.

BORDENAVE, Juan Dias. **Teleducação ou educação a distância: fundamentos e métodos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

BORTOLOTTI, Marcelo. Prestígio zero. *Revista Veja*, São Paulo-SP, Edição 2151.10 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/100210/prestigio-zero-p-087.shtml>>. Acesso em: junho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. **Legislação de educação a distância**. 2007. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=324&Itemid=455](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=324&Itemid=455)> Acesso em: julho de 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Lei no 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em janeiro de 2013

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. **Lei no 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em Julho de 2014

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v.25, nº2, pp.091-107, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.



CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Critérios de qualidade para a educação a distância. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 141, abr./jun, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Raul/Downloads/referenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: agosto de 2012.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAVES, Eduardo O. **Ensino a distância**: conceitos básicos. Technology-Mediated Learning: A Brief Discussion, Invited Paper, Proceedings of the International Conference on Engineering and Computing Education (ICECE), Rio de Janeiro, pp. 2-12, agosto de 1999. Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf>. Acesso em: outubro de 2012

CHORÃO, Rosa Maria Vilas Boas. Representações dos professores do ensino básico e secundário sobre o ensino a distância para a itinerância: resultados de uma pesquisa exploratória, 2013. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10230>>. Acesso em: fevereiro de 2014.

COSTA, R. J. Amélia Lopes em entrevista à "Página". **Revista Página da Educação**. Porto, PT, Ano 11, n. 112, maio 2002. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=112&doc=8848&mid=2>. Acesso: em fevereiro de 2012.

CRUZ, Letícia. No Rio, professores da rede estadual entram em greve por reajuste salarial. **Rede Brasil Atual**. Publicado em 08/06/2011. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/temas/trabalho/2011/06/no-rio-professores-da-rede-estadual-se-unem-a-protesto-por-reajuste-salarial>. Acesso em: fevereiro de 2013

CUNHA, Amélia, T.B.da. **Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil. 2012**. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2974/824> Acesso em: maio de 2013.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II, 2008.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIÁRIO DO GRANDE ABC. **Desgastado com greve de bombeiros, Cabral sai de cena**. Diário do grande ABC. Publicado em 8 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.dgabc.com.br/News/5891589/desgastado-com-greve-debombeiros-cabral-sai-de-cena.aspx>. Acesso em: julho de 2011.

DIAS, Caio. Direito e ordem social. **Revista Integração Universidade São**

**Judas Tadeu.** São Paulo, SP. Ano XIV, n. 55, pp. 337-344, out./nov/dez., 2008. Disponível em: <[ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/337\\_55.pdf](ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/337_55.pdf)>. Acesso em: dezembro de 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior, globalização e desafios éticos-políticos. In: DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

EISENSTEIN, Evelyn. **Geração Digital: riscos e benefícios das novas tecnologias para as crianças e os adolescentes.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent. 2008

ENSSLIN, L;VIANNA,W. B. O design na pesquisa quali-quantitativa em engenharia de produção – questões epistemológicas. **Revista Produção.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 8, n. 1, março de 2008.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente; a sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: EDUSC, 1999.

\_\_\_\_\_. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.**São Paulo: Moderna, 2004.

FILGUEIRAS, 2007, **A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM REDE: a lógica virtual e os princípios de uma nova pedagogia.**2007. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <[www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000111675.pdf](http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000111675.pdf)>. Acesso em março de 2012

FREITAS, Soraia Napoleão et al; **Ser educador(a) é... (também) socializar inquietações”,** 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4052>>. Acesso em: outubro 2013

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de Educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação.** 2000.Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: novembro de 2013.

GAMA, Ricardo. **Professores do Rio aderem a greve dos bombeiros, e militares gritam FORA CABRAL.**Publicado em 8 de junho de 2011.Disponível em: <<http://ricardo-gama.blogspot.com/2011/06/professores-do-rio-aderem-greve-dos.html>>. Acesso em: julho de 2011.

GANDIN,L.A,HYPOLITO,A.M.Dilemas do nosso tempo:globalização,multiculturalismoe conhecimento (entrevista com Boaventura de Souza Santos)**Revista Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.3, jul/dez 2003 pp.5-23. Disponível em <<<http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>>> Acesso em março de 2014

GATTI, A. Bernardete. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2ª edição. Campinas: Autores associados, 2000.

GATTI, A. B; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil, impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: janeiro 2014

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, p. 39-81, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.  
\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira Landim, 1997.

LAKATOS, E; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico**. 4ed, São Paulo: Atlas, 1992.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, P. **Os anos Lula** - contribuições para um balanço crítico 2003-2010. São Paulo: GARAMOND, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira &Marín, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LITTO, Fredric; FORMIGA, Manuel M. (Orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, pp. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf>>. Acesso em: abril de 2014

LUNA, G. Cajetan. Limitações e disparidades do mundo high tech. In: ESTEFENON, Bruno Susana Graciela; EISENSTEIN, Evelyn. **Geração Digital**. Rio de Janeiro: Editora Vieira &Lent, 2008.

MAIA, Carmem. **Educação a distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

MOORE, Michel G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. **Pedagogia integradora do presencial-virtual**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto50.htm>> Acesso em agosto de 2012

\_\_\_\_\_, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. Perspectivas (virtuais) para a educação. In: **Mundo Virtual**. Fundação Konrad Adenauer, Rio de Janeiro, RJ, Cadernos Adenauer IV, n. 6, pp. 31-45, abril, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/futuro.htm>>. Acesso em: janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro-RJ, v. 23, n. 126, pp. 24-26, set./out., 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/novtec.htm>>. Acesso em: setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Desafios da educação a distância no Brasil**. 2013. Disponível em: <[Http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/desafios\\_ead.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/desafios_ead.pdf)>. Acesso em: janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. **A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança**. 2014. Disponível em: <<http://moran10.blogspot.com.br/2014/02/a-ead-no-brasil-cenario-atual-e.html>>. Acesso em: junho de 2014.

MORIN, Edgar. Da necessidade do pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. **Para navegar no século XXI**. 3ª Ed. Porto Alegre, RS: Editora Sulina/EDIPUC, 2003. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=8oI\\_Rd-Wd6wC&pg=PA10&lpg=PA10&dq=Para+navegar+no+s%C3%A9culo+XXI+%E2%80%93+Tecnologias+do+Imagin%C3%A1rio++Cibercultura&source=bl&ots=o5tOETagLh&sig=i86U1Wcoqdr68oRwRx30auuelXs&hl=en&sa=X&ei=8M7TUv-UMui\\_sQTZoYDgBw&ved=0CGIQ6AEwBw#v=onepage&q=Para%20navegar%20no%20s%C3%A9culo%20XXI%20%E2%80%93%20Tecnologias%20do%20Imagin%C3%A1rio%20e%20Cibercultura&f=false](http://books.google.com.br/books?id=8oI_Rd-Wd6wC&pg=PA10&lpg=PA10&dq=Para+navegar+no+s%C3%A9culo+XXI+%E2%80%93+Tecnologias+do+Imagin%C3%A1rio++Cibercultura&source=bl&ots=o5tOETagLh&sig=i86U1Wcoqdr68oRwRx30auuelXs&hl=en&sa=X&ei=8M7TUv-UMui_sQTZoYDgBw&ved=0CGIQ6AEwBw#v=onepage&q=Para%20navegar%20no%20s%C3%A9culo%20XXI%20%E2%80%93%20Tecnologias%20do%20Imagin%C3%A1rio%20e%20Cibercultura&f=false)>. Acesso em: setembro 2012.

\_\_\_\_\_. **O método 1**. A Natureza da natureza. Lisboa: Publicações Europa- América, 1977.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Uma proposta para formação de professores na educação a distância**. Florianópolis, 2000. (Dissertação). Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7577.pdf>>. Acesso em: maio de 2013.

NEVES, J. Pesquisa qualitativa. Características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem, 1996.

NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo. 2006. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Três bases para um novo modelo de formação**. 2013. Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/tres-bases-novo-modelo-formacao-762864.shtml?page=2>>. Acesso em maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Professores Imagens do Futuro Presente**. 2009. Disponível em [http://www.etepb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf) 2009. Acesso em: março de 2011.

OLIVEIRA, E. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papyrus, 2003

PACHANE, Graziela. G; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático - pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCAÇÃO**. Nº 33/4. Julho de 2004. Disponível em [http://www.rioei.org/edu\\_sup26.htm](http://www.rioei.org/edu_sup26.htm). Acesso em Abril de 2012

PATROCÍNIO, José Tomás Vargues. **Tornar-se pessoa e cidadão digital**: aprender e formar-se dentro e fora da escola na sociedade tecnológica globalizada. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, Portugal, 2004.

PEREIRA, J. D. Formação de professores – pesquisas, representações e poder. **Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 15-52, 2000.

PERESTRELO, Marisa Célia Fernandes Xavier. *Prevenção da saúde mental na profissão docente: Burnout, estratégias de coping e engagement*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/446/1/MestradoC%C3%A9liaPerestrelo.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2014.

PRETI, O. (org.) **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.

\_\_\_\_\_, O. 2009 **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Disponível em [http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros\\_download/fundamentos\\_e\\_politicas.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/fundamentos_e_politicas.pdf) em: maio de 2013.

PORTAL. MEC.GOV.BR. **PROUNI**. Disponível em:<<http://www.mec.blog.com.br/mec/prouni.php>>. Acesso em: agosto de 2011

REBOUÇAS, Fernando. Invenção da TV. **Infoescola**. Florianópolis-SC. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/comunicacao/invencao-da-televisao/>>. Acesso em: outubro de 2013.

RIBEIRO, A.C.R.et al. Competências – conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, P. **Competências em EAD**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**, 2009. Secretaria Estadual de Educação.

Disponível em:

<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451607>>. Acesso em: abril de 2010.

ROCHA, I.R.A. O novo cenário da educação e as regras sociais- desafios da docência na era da comunicação interativa. In: ALMEIDA, L.(Org) **Questões atuais em educação sustentabilidade e redes sociais**. Curitiba: Appris, 2013

RODRIGUES, S.M.M. 2012 **Direitos e deveres dos professores na perspectiva dos alunos**, 2012.310f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Ciências da Educação) Universidade de Coimbra, Portugal, 2012. Disponível em <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22585/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20direitos%20e%20deveres%20dos%20professores%20na%20perspetiva%20dos%20alunos.pdf>>. Acesso em abril de 2014

ROSA, R; CECÍLIO, S. **Inovações tecnológicas: concepções e potencial educativo no ensino superior**. São Paulo: Annablume.2012

RUSSO, Renato. **Que país é esse**. Letras.mus.br. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/legiao-urbana/46973/>>. Acesso em julho de 2011

SANCHO, Juana M. (Org). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**, São Paulo: Cortez, pp.25-102, 2002. Disponível em<<<http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>>> Acesso em fevereiro de 2014 (entrevista com Boaventura de Sousa Santos).

SANTOS, Mônica Pereira dos. A formação de professores no contexto da inclusão. **ANAI DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES e VIII SEMINÁRIO NACIONAL DO INES: surdez e escolaridade: desafios e reflexões**. Setembro de 2003, pp. 63-70. Disponível em: <[http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_no\\_Contexto\\_da\\_Inclusao-2003.pdf](http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A_Formacao_de_Professores_no_Contexto_da_Inclusao-2003.pdf)>. Acesso em: maio 2011.

\_\_\_\_\_. Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio premente, mas nada atual. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos, educação de pessoas com deficiências, altas habilidades e condutas típicas, educação do campo, educação, gênero e sexualidade,**

educação indígena e coesões raciais e educação. (Coleção didática e prática de ensino). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética. **XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO**, Campinas, UNICAMP, 2012, pp. 75-76. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202012%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial.pdf>>. Acesso em: agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (edescasos). Curitiba: **CRV**, 2013a.

\_\_\_\_\_. Concepções de docentes e licenciandos de educação física acerca de inclusão em educação: perspectiva omnilética em discussão. **Revista Interações**, Ribatejo, PT, v. 9, n. 23, pp.128-145, 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2823>>. Acesso em dezembro de 2013b.

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S. da. **Do desejável e do real: culturas de inclusão ou de exclusão na formação de futuros professores de educação física?** **Revista Teias**, ProPEd/UERJ, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 24, jan./abr., 2011, pp. 135-158.

SANTOS, M. P. dos; LEME, E. S. Os professores e suas práticas pedagógicas à luz dos processos de inclusão/exclusão em educação. **VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, Londrina, novembro de 2011, p.74

SANTOS, M. P. dos; SANTIAGO, M. Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética. **36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, Goiânia-GO, outubro de 2013, pp. 74-78.

SARAIVA, Karla. Educação a distância e no poder. **Revista Paidéi@**, Santos-SP, v. 1, n. 2, dez., 2008. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=54&path\[\]=39](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=54&path[]=39)>. Acesso em: janeiro 2013.

SÁ-SILVA et al., **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. 2009. Disponível em: <[http://rednep.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf](http://rednep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf)>. Acesso em maio de 2014.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas: interpretativismo, hermenêutica, construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, pp. 193-217, 2006.

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria da aprendizagem para a era digital. **Scribd HQ**, São Francisco-CA-USA, pp.1-2, 2004. Tradução de Bruno Leite, setembro de 2011. Disponível

em: <<http://pt.scribd.com/doc/66317606/Conectivismo-uma-Teoria-Para-a-Era-Digital>>. Acesso em: agosto de 2013.

SILVEIRA, Julio. A geração digital: plug in, log in, drop out. **PublishNews**. São Paulo-SP, 2013. Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/telas/colunas/detalhes.aspx?id=74198>>. Acesso em: outubro de 2013.

SIMONS, Udo. A virada na formação. **REVISTA EDUCAÇÃO**, ed. 172, 08/2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=13179>>. Acesso em: agosto de 2011.

SOH, A.R. **Cargo e Função. Qual a diferença?** 10/11/2011. Disponível em: <<http://blog.opovo.com.br/correiotrabalhista/cargo-e-funcao-qual-a-diferenca/>>. Acesso em junho de 2012

TELLES, Oscar. **Proposta prevê ensino a distância para alunodeficiente**. 29/07/2011. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/200362->>. Acesso em agosto de 2011.

TORTAJADA, I; Flecha, RAMÓN. Desafios e saídas educativas na entrada do século In: IMBERNÓN, F. **A Educação no século XXI**. Porto ALEGRE, RS: Artmed, 2000.

THUSWOHI, Maurício. Em fase decisiva, greve dos bombeiros se divide em três frentes. **REDE BRASIL ATUAL**. Publicado em 07/06/2011. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/temas/cidades/2011/06/em-fase-decisiva-greve-dos-bombeiros-se-divide-em-tres-frentes>>. Acesso em: dezembro de 2013.

TIMM, Edgar Zaniniet al. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, v. X, n. 3, pp. 865-885, setembro, 2010. Disponível em: <<https://docs.google.com/a/globo.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/271/27117236008.pdf&chrome=true>>. Acesso em: janeiro de 2013.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC/SP, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: história e filosofia da educação, p. 173-191, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: setembro de 2013.

TUDONAHORA. **Professores e técnicos do IFAL entram em greve**. Jornal o Correio do Povo. 09/08/2011. Disponível em: <<http://www.correiodopovo-al.com.br/v3/alagoas/1055640193-Professores-tnicos-IFAL-entram-greve.html>>. Acesso em: agosto de 2011.

UNIFAP. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/pedagogia/projeto-do-curso-de-pedagogia-20082009/>>. Acesso em: janeiro de 2014.



UFMG. **Manual do aluno**. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/Noticias/Informacoes-basicas-sobre-o-curso>>. Acesso em: abril de 2014

UFSCAR. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/Projeto-Pedagogico.pdf>>. Acesso em: março de 2014

UNIVERSIDADE DE UBERABA. **Manual do preceptor**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2011.

UOL NOTÍCIAS. **Greve de bombeiros no RJ tem apoio de políticos**. Uol Notícias. Publicado em 07/06/2011. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia/2011/06/07/greve-de-bombeiros-no-rj-tem-apoio-de-politicos.jhtm>>. Acesso em: agosto de 2011.

VAGULA, E.; GONÇALVES, C. E. de S. As teorias curriculares e as concepções sobre o ensinar e o aprender na educação a distância. In: IX ANPED SUL. 2012. Caxias do Sul-RS. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/487/891> Acesso em outubro de 2013.

VIDICH, Arthur; LYMAN, Stanford. Métodos qualitativos. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, pp. 49-90, 2006.

WEBER, Sueli Wolf. Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o mal-estar e bem-estar dos professores que trabalham com EAD 2009. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em <[http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2065](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2065)> Acesso em novembro de 2013.

WERNECK, Keka. UFMT retoma aulas com servidores parados e indicativo de greve dos professores. **Só Notícias** – o primeiro jornal virtual do INTERIOR DO MT. Publicado em: 08 de Agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.sonoticias.com.br/noticias/3/132686/ufmt-retoma-aulas-com-servidores-parados-e-indicativo-de-greve-dos-professores/>>. Acesso em: agosto de 2011.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



Estimado/a educador(a),

Este questionário tem como objetivo principal estudar os processos de inclusão/exclusão social dos docentes de ensino superior que atuam em educação a distância.

Solicitamos, assim, a sua colaboração no sentido de responder a este questionário com toda a franqueza. As informações que nos forem prestadas serão estritamente confidenciais, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entregue e assinado por ambas as partes, no ato da aplicação desse questionário.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Julho de 2013.

### CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

---

1. Sexo:

- a.  Masculino
- b.  Feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

4. Universidade à qual pertence:(escreva o nome da instituição)

5. Há quanto tempo trabalha nesta universidade? \_\_\_\_\_

6. Curso de sua formação (graduação): \_\_\_\_\_

7. Atualmente, você atua na educação presencial e na educação a distância?

- a.  Sim
- b.  Não. Atuo apenas na educação a distância
- c.  Não, atualmente só na educação presencial

8. Participou de algum(ns) curso(s) para sua formação profissional na modalidade de educação a distância?

- a.  sim. QUAL(IS) \_\_\_\_\_
- b.  não

9. Antes de atuar na educação a distância, ministrava aulas na educação presencial?

- a.  sim
- b.  não

**PERGUNTAS ESPECÍFICAS REFERENTES AO ASSUNTO DA PESQUISA**

---

**1. Que função desempenha ou desempenhou na sua atuação em educação a distância?**

- a.  professor-tutor – aquele que acompanha os alunos em relação ao desempenho no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos
- b.  professor responsável – aquele que elabora os conteúdos do curso
- c.  preceptor – aquele que acompanha a participação do aluno no processo, acadêmica e administrativamente, em relação à sua frequência no curso, ao cumprimento de prazos, e ao grau de sua motivação.
- d.  outra. Especifique qual:

**2. Se você atua como preceptor responda: Ainda que em suas atribuições você não tenha que atuar como professor, você se sente atuando nesse papel?**

- a.  sim
- b.  não
- c.  em algumas situações. Especifique, uma ou mais:

**3. Antes de atuar na educação à distância, como você se posicionava em relação à modalidade de EAD?**

- a.  a rejeitava
- b.  resistia a saber sobre o assunto
- c.  era disponível para saber sobre o assunto
- d.  já pesquisava sobre a EAD
- e.  já era uma pessoa comprometida com essa nova modalidade
- f.  outra resposta (especifique)

**4. A partir de sua resposta à questão anterior, você considera que há diferenças entre uma modalidade e outra?**

- a.  sim
- b.  não

**Justifique**

**5. Há quanto tempo você trabalha na EAD?**

- a.  estou no 1º ano de trabalho
- b.  há mais de 1 ano
- c.  há 3 anos
- d.  há mais de 3 anos
- e.  há mais de 5 anos
- f.  há mais de 10 anos
- g.  há mais de 20 anos

Esse tempo de atuação em EAD, que você assinalou acima, modificou a sua visão sobre essa modalidade de ensino- aprendizagem? Se sim, em que sentido, em que aspectos?

**6. Em sua opinião, a educação a distância já é uma modalidade aceita pela sociedade em geral?**

- a.  sim
- b.  não
- c.  em algumas situações. Quais? \_\_\_\_\_

**7. Você acha que a sua formação acadêmica quando cursou seu curso de licenciatura visando a formação de professores, atendeu às demandas das novas formas de ensinar e aprender identificadas neste novo século, tendo em vista as novas metodologias e tecnologias educacionais utilizadas nos cursos de graduação a distância ?**

- a.  sim
- b.  não

**Justifique**

**8. Em sua opinião, em maioria os docentes que atuam em EAD são discriminados em relação aos que atuam presencialmente?**

- a.  sim
- b.  não
- c.  em alguns momentos/situações: Quais?

**9. Continuando a reflexão provocada pela questão anterior, você pode afirmar que se sente discriminado em relação aos docentes que atuam presencialmente?**

- a.  sim
- b.  não
- c.  em alguns momentos/situações

Se sim, cite 3 exemplos relacionados à sua atuação na área.

**10. A Instituição em que você atua na educação a distância teve que mudar e/ou criar procedimentos para trabalhar com essa modalidade de ensino-aprendizagem?**

- a.  sim
- b.  não
- c.  não sei dizer.

**Se respondeu SIM, quais procedimentos?**

**11. Em sua maioria o perfil dos alunos de cursos de graduação em educação a distância, é o mesmo dos cursos presenciais?**

- a.  Sim , é o mesmo
- b.  Não, é outro
- c.  em alguns aspectos sim, em outros não, Especifique:

**12. Você se sente realizado profissionalmente atuando na educação a distância?**

- a.  sim
- b.  não (por que?)
- c.  em algumas situações. (especifique?)
- d.  ainda é prematuro para afirmar.

**13. Ser docente de um curso de graduação a distância exige um perfil profissional específico?**

- a.  sim, é bem específico, é totalmente diferente de atuar presencialmente. (em que?)
- b.  sim, em alguns procedimentos e/ou situações. (quais?) \_\_\_\_\_
- c.  não, não exige isso.

**14. Em sua opinião, existe nos dias de hoje um “mal-estar” em relação à profissão de professor?**

- a.  sim, existe quer seja na educação presencial, quer seja na educação a distância.
- b.  sim, existe mas só em relação aos professores de cursos a distância.
- c.  sim, existe mas somente em relação aos professores da educação presencial.
- d.  não, não existe.

- 15. Se você respondeu positivamente à questão anterior, em sua opinião, especifique o principal motivo relacionado a esse mal-estar identificado?**
- 16. Você sente esse mal-estar em você?**
- a.  sim
  - b.  não
  - c.  em algumas situações
- 17. Conceitue “docência” em 2013.**