

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Marlene Bíscolo Parrilla**

**A Construção Identitária de Docentes Formados na Modalidade  
da Educação a Distância**

Versão corrigida

**São Paulo**  
**2023**

**Marlene Bíscolo Parrilla**

**A Construção Identitária de Docentes Formados na Modalidade  
da Educação a Distância**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva

**São Paulo**

**2023**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

P261c Parrilla, Marlene Bíscolo  
A construção identitária de docentes formados na  
modalidade da Educação a Distância. / Marlene Bíscolo  
Parrilla; orientadora Maria de Lourdes Ramos da  
Silva. -- São Paulo, 2023.  
155 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de  
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Educação a Distância. 2. Formação continuada. 3.  
Formação docente. 4. Identidade profissional  
docente. 5. Licenciaturas. I. Silva, Maria de  
Lourdes Ramos da , orient. II. Título.

# FOLHA DE APROVAÇÃO



Janus

Universidade de São Paulo

## ATA DE DEFESA

Aluno: 48138 - 6027911 - 1 / Página 1 de 1

Ata de defesa de Tese do(a) Senhor(a) Marlene Biscolo Parrila no Programa: Educação, do(a) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aos 16 dias do mês de março de 2023, no(a) realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Marlene Biscolo Parrila, apresentada para a obtenção do título de Doutora intitulada:

"A construção identitária de docentes formados na modalidade da educação a distância"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Maria de Lourdes Ramos da Silva	Presidente	FE - USP	<u>Aprovado</u>
Maria Jolanda Monteiro	Titular	UFSCar - Externo	<u>Aprovado</u>
Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cílio Torres	Titular	UEL - Externo	<u>Aprovado</u>
Mônica Cristina Garbin	Titular	UNIVESP(FE)	<u>Aprovado</u>
Rosângela Aparecida Hilário	Suplente	UNER - Externo	<u>Aprovado</u>

Resultado Final: Aprovado

### Parecer da Comissão Julgadora \*

O trabalho atende os critérios de uma tese de doutorado e é relevante para o campo de estudos a que se propõe. A banca julga favorável a aprovação da tese de doutorado.  
Eu, Ricardo Dias Sacco, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). São Paulo, aos 16 dias do mês de março de 2023.

Maria Jolanda Monteiro

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cílio Torres

Mônica Cristina Garbin

Rosângela Aparecida Hilário

Maria de Lourdes Ramos da Silva  
Presidente da Comissão Julgadora

\* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em \_\_\_\_\_ e, portanto, o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ jus ao título de Doutora em Educação obtido no Programa Educação - Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

\_\_\_\_\_  
Presidente da Comissão de Pós-Graduação

*Aos meus pais, Nelson e Tereza (in memoriam) por me darem a vida.*

*Ao meu esposo, Fabrício e à minha querida filha Paola.*

*Minha eterna gratidão!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, acima de tudo, pela minha vida, pelo aprendizado, pelo desenvolvimento e pelo crescimento.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), aos servidores do Programa e professores da Universidade por todo o apoio e pelos excelentes serviços que prestam aos estudantes.

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

À professora Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva (Malu), minha orientadora, que esteve sempre presente neste processo de construção do conhecimento, contribuindo com seus saberes e experiências, me orientando com discernimento e sabedoria.

Aos professores doutores convidados para os exames de qualificação e de defesa da tese pela disponibilidade em participar desses grandes momentos. Obrigada pela atenção com que leram o meu trabalho e pelas sugestões e contribuições importantes feitas à tese.

Aos docentes sujeitos desta pesquisa, que compartilharam suas experiências acadêmicas e profissionais enquanto estudantes e professores.

Aos meus colegas do grupo de estudo, da FEUSP, Antônia, Giovanna, Solema, Fernando, Márcia e Miriam, por compartilharem momentos de discussões e reflexões deste trabalho.

À minha família, em especial ao meu esposo, Fabrício, que compartilhou comigo momentos da pesquisa, pela paciência, pelo carinho, pelo apoio e pelo incentivo nesta caminhada.

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática, e na reflexão sobre a prática (p.58).*

Paulo Freire, 1991.

## RESUMO

PARRILLA, M. B. **A construção identitária de docentes formados na modalidade da Educação a Distância.** 2023. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A partir dos anos 1990, com a utilização da *Internet* na área educacional, começaram inúmeras discussões acerca das ações e programas mais adequados à modalidade da EaD no Brasil, por meio da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e com base nessas inovações, os cursos de licenciatura na modalidade Educação a Distância (EaD) se propagaram rapidamente, oferecidos principalmente por instituições de ensino privado. Assim, esta pesquisa analisa as implicações da formação docente na modalidade EaD, fundamentalmente no que se refere à identidade profissional docente. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, cuja coleta de dados se baseia na aplicação de questionário e entrevista realizada junto aos docentes do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de São José dos Campos, município localizado na região do Vale do Paraíba no Estado de São Paulo. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e as respostas foram analisadas à luz de diversos teóricos, tais como: Dubar (2005), Hall (2006), Bauman (2005), Morgado (2011), Tardif (2002), Ciampa (1984), Belloni (2009), Flores (2011), Kenski (2003; 2013), Niskier (1999), Nóvoa (1991), Sacristán (1995), Silva (2007; 2008), Moore e Kearley (2007 e Gatti (2012; 2019), entre outros. Os resultados revelam que os sujeitos da pesquisa optaram pelos cursos de licenciatura à distância, movidos principalmente pela flexibilidade de horários, custos mais acessíveis e falta de tempo para realizar um curso presencial, já que a maioria precisa conciliar o emprego, os cuidados com a família e as exigências decorrentes do novo curso. A pesquisa também revelou que boa parte dos docentes optaram por investir na formação continuada na modalidade EaD, seja para cursar uma segunda licenciatura ou curso de pós-graduação, sempre com vistas a conciliar sua rotina de vida, trabalho e possibilidades financeiras. Entretanto, apontam alguns desafios nos cursos realizados em EaD, tais como as dificuldades de interação, de comunicação e a falta de *feedback* por parte dos tutores, professores e pelas instituições, bem como a necessidade de incluir nos cursos mais atividades práticas direcionadas. Por fim, os resultados evidenciam ainda que os saberes, a formação e a reconstrução da identidade dos docentes formados a distância envolvem um processo dinâmico e contínuo, com inúmeras interferências subjetivas e objetivas, com base nas possibilidades do contexto que os cercam.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação continuada. Formação docente. Identidade profissional docente. Licenciaturas.



## ABSTRACT

PARRILLA, M. B. **The identity construction of professors trained in the modality of Distance Education.** 2023. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

From the 1990s, with the use of the Internet in the educational area, numerous discussions began about the most appropriate actions and programs for DE in Brazil, through the insertion of Information and Communication Technologies (ICT) and based on these innovations, the undergraduate courses in Distance Education (DE) have spread rapidly, offered mainly by private educational institutions. Thus, this research analyzes the implications of teacher education in DE modality, fundamentally about the professional identity of teachers. This is an exploratory and descriptive research with a quanti-qualitative approach, whose data collection is based on the application of a questionnaire and an interview with elementary school teachers from the public network of São José dos Campos, a city located in the Vale do Paraíba region in the state of São Paulo. The data collected were analyzed based on the content analysis proposed by Bardin (2011) and the answers were analyzed in light of several theorists, such as: Dubar (2005), Hall (2006), Bauman (2005), Morgado (2011), Tardif (2002), Ciampa (1984), Belloni (2009), Flores (2011), Kenski (2003; 2013), Niskier (1999), Nóvoa (1991), Sacristán (1995), Silva (2007; 2008), Moore and Kearley (2007 and Gatti (2012; 2019), among others. The results reveal that the research subjects opted for distance learning degree courses, driven mainly by flexible schedules, more affordable costs, and lack of time to take a face-to-face course, since most need to reconcile employment, family care, and the demands arising from the new course. The research also revealed that a good number of teachers chose to invest in continuing education in DE, either to take a second degree or a graduate course, always aiming to reconcile their routine of life, work, and financial possibilities. However, they point out some challenges in EaD courses, such as the difficulties of interaction, communication and the lack of feedback from tutors, teachers and institutions, as well as the need to include more directed practical activities in the courses. Finally, the results also show that the knowledge, formation and reconstruction of the identity of distance-trained teachers involve a dynamic and continuous process, with numerous subjective and objective interferences, based on the possibilities of the context that surrounds them.

**Keywords:** Continuing education. Degrees. Distance Education. Teaching professional identity. Teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gerações da Educação a Distância.....	54
Figura 2 – Fases de evolução da Educação a Distância.....	56
Figura 3 – Percorso do aprendente em curso a distância.....	66
Figura 4 – Visão geral do percurso metodológico.....	82
Figura 5 – Figura representativa da Técnica da Triangulação dos Dados.....	88

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identidade social marcada pela dualidade coletiva e individual.....	31
Tabela 2 – Classificação dos saberes docentes.....	48
Tabela 3 – Reservatório de saberes .....	49
Tabela 4 – Modelos de Educação a Distância .....	91
Tabela 5 – Representação das Categorias e Subcategorias de Análise .....	103
Tabela 6 – Subcategoria “Escolha da Profissão”.....	104
Tabela 7 – Subcategoria “Memória Discente” .....	108
Tabela 8 – Subcategoria “Estágio em Docência” .....	109
Tabela 9 – Subcategoria “Relação Profissional” .....	111
Tabela 10 – Subcategoria “Saberes Acadêmicos” .....	114
Tabela 11 – Subcategoria “Saberes da Prática”.....	115
Tabela 12 – Subcategoria “Saberes Tecnológicos” .....	119
Tabela 13 – Subcategoria “Opção pela Licenciatura a Distância” .....	123
Tabela 14 – Subcategoria “Relação aluno e tutor/professor” .....	124
Tabela 15 – Subcategoria “Preconceitos à Educação a Distância”. .....	127

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos sujeitos da pesquisa .....	88
Gráfico 2 – Gênero dos sujeitos da pesquisa .....	89
Gráfico 3 – Formação anterior dos sujeitos da pesquisa .....	89
Gráfico 4 – Formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa .....	90
Gráfico 5 – Maior grau de instrução dos sujeitos da pesquisa .....	92
Gráfico 6 – Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa .....	93
Gráfico 7 – Nível de ensino em que lecionam os sujeitos da pesquisa .....	93
Gráfico 8 – Tipo de instituição de ensino que trabalham os sujeitos da pesquisa .....	93
Gráfico 9 – Vínculo empregatício dos sujeitos da pesquisa .....	94
Gráfico 10 – Carga horária semanal dos sujeitos pesquisados na sua escola .....	94
Gráfico 11 – Motivação dos sujeitos para realizar licenciatura a distância .....	95
Gráfico 12 – Mudanças significativas de aprendizagem durante o curso .....	96
Gráfico 13 – Dificuldades encontradas pelos sujeitos durante o curso .....	97
Gráfico 14 – Conteúdos que poderiam ser mais explorados no curso em EaD .....	98
Gráfico 15 – Satisfação com formação recebida no curso em EaD .....	99
Gráfico 16 – Contribuição dos conteúdos abordados na licenciatura em EaD na profissão ..	100
Gráfico 17 – Aprimoramento percebido da formação recebida no curso em EaD .....	101

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIM	<i>Articuled Instruction Project</i>
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AA	Aprendizagem Aberta
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	<i>Compact Disc</i>
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
EaD	Educação a Distância
HTC	Horas de Trabalho Coletivo
IA	Inteligência Artificial
ICS	<i>International Correspondence Schools</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REA	Recursos Educacionais Abertos

ReAD	Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência
SEC	Secretaria da Educação e Cidadania
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UA	Universidade Aberta
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UniRede	Associação Universidade em Rede
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Estudos Anteriores e Levantamentos Estatísticos .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Problema de Pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Objetivos .....</b>	<b>21</b>
1.3.1 Objetivo Geral .....	21
1.3.2 Objetivos Específicos .....	22
<b>1.4 Tipos e Contribuição da Pesquisa .....</b>	<b>22</b>
<b>1.5 Delimitação da Pesquisa de Campo .....</b>	<b>22</b>
<b>1.6. Organização da Tese.....</b>	<b>23</b>
<b>2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Identidade(s).....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Processo de Identificação e Diferenciação da Identidade .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3 Identidade Profissional.....</b>	<b>29</b>
<b>2.4 Identidade Profissional Docente .....</b>	<b>32</b>
<b>2.5 Identidade Docente no Contexto da Educação a Distância .....</b>	<b>35</b>
<b>2.6 Identidade e Crise de Identidade Docente .....</b>	<b>35</b>
<b>2.7 Profissionalização Docente.....</b>	<b>37</b>
<b>2.8 Docência: escolha da profissão e memória discente .....</b>	<b>42</b>
<b>2.9 Saberes Docentes.....</b>	<b>46</b>
<b>3 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Conceito e Breve História da Educação a Distância.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 Educação a Distância no Brasil e no Mundo.....</b>	<b>58</b>
<b>3.3 Cursos e Modelos de Educação a Distância .....</b>	<b>63</b>
<b>3.4 A Influência Neoliberal na Educação a Distância no Brasil .....</b>	<b>67</b>

<b>3.5 A Expansão da Educação Superior no Brasil .....</b>	<b>70</b>
<b>3.6 Formação Docente a Distância: inicial, continuada ou capacitação em serviço? ....</b>	<b>73</b>
<b>3.7 Educação a Distância: legitimação e ambiguidade .....</b>	<b>76</b>
<b>3.8 Pandemia de COVID-19, Ensino Remoto e Educação a Distância .....</b>	<b>78</b>
<b>3.9 Considerações Acerca da Identidade Docente e Educação a Distância .....</b>	<b>80</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>82</b>
<b>4.1 Caracterização do Tipo de Pesquisa .....</b>	<b>82</b>
4.1.1 Abordagens de Pesquisa .....	83
4.1.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa .....	83
<b>4.2 Coleta de Dados.....</b>	<b>84</b>
4.2.1 Instrumentos de Coleta de Dados .....	85
4.2.2 Questionário.....	86
4.2.3 Entrevista .....	86
4.2.4 Princípios Éticos .....	86
<b>4.3 Forma de Análise dos Resultados.....</b>	<b>87</b>
4.3.1 Técnica da Triangulação para a Análise dos Dados.....	87
4.3.2 Perfil Sociodemográfico dos Docentes.....	88
4.3.3 Aspectos Específicos do Curso de Licenciatura a Distância .....	94
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES .....</b>	<b>103</b>
<b>5.1 Formação e Trajetória Profissional .....</b>	<b>103</b>
5.1.1 Escolha da Profissão .....	104
5.1.2 Memória Discente .....	107
5.1.3 Estágio em Docência .....	109
5.1.4 Relação Profissional .....	111
<b>5.2 Saberes e Percepções Docentes .....</b>	<b>113</b>



5.2.1 Saberes Acadêmicos .....	113
5.2.2 Saberes da Prática .....	115
5.2.3 Saberes Tecnológicos .....	118
<b>5.3 Opção e Desafios da Formação em EaD .....</b>	<b>122</b>
5.3.1 Opção pela licenciatura à distância.....	122
5.3.2 Relação aluno e tutor/professor .....	124
5.3.3 Preconceitos à EaD .....	127
<b>5.4 Considerações Sobre os Resultados da Pesquisa .....</b>	<b>130</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE A – REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE E – DADOS COMPLEMENTARES DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO B – OFÍCIO DE PERMISSÃO DE PESQUISA.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>155</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação inicial para a realização desta pesquisa surgiu a partir da experiência profissional da autora como professora do Ensino Básico na rede pública municipal de São José dos Campos, pois ao trabalhar com diversos estagiários de cursos de Pedagogia na realização de seus estágios obrigatórios, um dos aspectos que chamou a atenção foi que a maioria deles frequentava cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância (EaD). Este fato instigou esta autora na realização de uma pesquisa mais aprofundada, visando conhecer mais sobre a modalidade EaD, suas particularidades e aspectos positivos e negativos.

A modalidade EaD é sem dúvida um fenômeno que vem ganhando cada vez mais adeptos e respaldo na legislação brasileira, permitindo continuamente a abertura de novos cursos nesse formato. Conforme o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Decreto Lei n.º 5.622/2005, a EaD é considerada uma modalidade educativa com uma mediação didático-pedagógica baseada na utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

De acordo com Gatti *et al.* (2019), os cursos de Pedagogia iniciaram este século com alto percentual de matrículas voltadas ao setor privado (67,6%), e chegando em 2016 a 81,4%. Já no ano de 2016, mais da metade dos alunos desse curso frequentava cursos EaD em instituições privadas (52%).

Diante disso, não há como ignorar os grandes e rápidos impactos tecnológicos que a sociedade do século XXI vem enfrentando mediante as múltiplas transformações evidenciadas nas áreas de economia, política, cultura e tecnologia. Na área educacional e na formação docente, os impactos são também visíveis devido à expansão e ao oferecimento de vários cursos de formação na modalidade EaD, tanto de graduação como de pós-graduação, que crescem considerável e constantemente no país.

Também vale destacar que no que tange à aceitação e consolidação da modalidade EaD, a democratização do acesso ocorreu principalmente no ensino superior na rede privada, conforme apontado pelos indicadores oficiais (INEP, 2019; 2020; 2021). Não obstante, as discussões acerca dessa modalidade são bastante polarizadas e abrangem fatores pedagógicos, administrativos, políticos, sociais, econômicos, entre outros. Há pesquisadores que defendem a EaD destacando sua flexibilidade e autonomia, bem como a possibilidade de conciliar trabalho e família, o baixo

custo e a inclusão de alunos que vivem em lugares longínquos e/ou com baixo poder aquisitivo (BELLONI, 2009; KENSKI, 2003; MOORE; KEARLEY, 2007; NISKIER, 1999).

Entretanto, há outros pesquisadores que rotulam os cursos oferecidos em EaD como aligeirados, que visam basicamente o lucro e reiteram que essa modalidade é utilizada frequentemente para superar problemas emergenciais e consertar alguns fracassos do sistema educacional brasileiro que já existem de longa data (ARAÚJO FILHO *et al.*, 2015; BARROS; 2014; FRIGOTTO, 2006; MALANCHEN, 2015).

De qualquer forma, é fato que a modalidade EaD é considerada uma oportunidade para a formação profissional, abrindo um leque de possibilidades para a formação de professores por meio dos cursos de licenciatura oferecidos tanto por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas como privadas, que no que lhe concerne têm ofertado maior número de cursos de nível técnico e graduação (bacharelado e licenciatura).

Considera-se que a formação docente na contemporaneidade passa por diversas modificações, em função de várias mudanças, principalmente as de cunho tecnológico, pela facilitação trazidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e mercadológico, com o crescimento das licenciaturas nas instituições privadas na modalidade EaD. Assim, o impacto da globalização no século XXI tem influenciado significativamente a vida em sociedade, estabelecendo conexões entre o local e o distante com a adoção das TIC e mudando o cenário de tempo e espaço.

A EaD com o auxílio das TIC permite o acesso ao conhecimento, aproximando distâncias e eliminando barreiras físicas, instaurando novas formas de aprender e ensinar, já que as características específicas da EaD incidem diretamente tanto na formação como na prática e na identidade profissional docente. Por essa razão, é importante verificar como e de que forma os cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD preparam os futuros docentes para ministrarem aulas no Ensino Básico, uma vez que a qualidade da formação do professor irá interferir diretamente na construção e na reconstrução de sua identidade profissional e nas práticas de sala de aula.

Foi nesta perspectiva que se desenvolveu esta pesquisa, visando compreender a formação e reconstrução da identidade profissional dos sujeitos entrevistados, formados na modalidade EaD que lecionam no Ensino Fundamental da rede pública municipal de São José dos Campos, município localizado na região do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo.

## **1.1 Estudos Anteriores e Levantamentos Estatísticos**

No ano de 2020 e 2021 foi realizado um levantamento bibliográfico de teses, de dissertações e de artigos científicos publicados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos da CAPES ([www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)), sendo que a descrição detalhada de cada um dos trabalhos está disponibilizada no Apêndice A.

Esse levantamento permitiu concluir que as pesquisas já realizadas focaram na formação de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia na EaD, não sendo encontrado nesse período nenhum trabalho que trate especificamente sobre a construção e reconstrução da identidade de docentes formados na modalidade EaD. Embora em 2020 tenha havido uma diversidade de artigos que versaram sobre o ensino remoto emergencial devido à pandemia da COVID-19, apenas foram considerados aqueles trabalhos que se aproximaram da temática abordada neste trabalho.

Os Censos anteriores realizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) apontam um crescimento anual de 15% e estimam que em até dez anos essa modalidade representará 50% de todas as ofertas de cursos de graduação e de especialização no Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2019). Em virtude da pandemia de COVID-19, o ano de 2020 foi considerado um ano atípico e as pesquisas concluíram que 10,47% das IES consultadas apontam um crescimento de até 50% no número de matrículas em cursos de graduação à distância e redução de matrículas nos cursos presenciais (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2022).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas em cursos de licenciatura na modalidade EaD representam 61,0% do total, sendo que as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam apenas 39,0% do total. Diante disso, é possível afirmar que a EaD no Brasil está em fase de expansão e de consolidação, conforme demonstrado pela queda no número de matrículas em cursos presenciais e pelo aumento dessas matrículas nos cursos à distância, particularmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia, onde há um crescente número de matrículas.

Dessa forma, é imprescindível novos estudos e pesquisas sobre essa modalidade, especialmente aqueles voltados aos cursos de formação docente e identidade docente, uma vez que é visível a crescente atuação de professores formados na modalidade da EaD na educação básica. Além disso, verifica-se que a modalidade EaD tem aumentado significativamente no Brasil e que por essa razão vem ganhando cada vez mais respaldo nas legislações brasileiras, abrindo um leque de possibilidades para a formação docente e profissional.

## **1.2 Problema de Pesquisa**

Conforme Belloni (2009), Kenski (2013), Moore e Kearsley (2007), a EaD é um fenômeno social que vem se desenvolvendo há tempos, por diferentes formas. No Brasil, ela se originou no início do século XX com o oferecimento do primeiro curso profissionalizante em datilografia por correspondência, ministrado por professoras na cidade do Rio de Janeiro, que enviavam aos estudantes via correio todo material para estudo em casa (ALVES, 2009).

Em termos de políticas públicas no Brasil, os primeiros marcos foram a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1995, com o respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. Tais ações e leis têm viabilizado e permitido a expansão e consolidação dos cursos em EaD.

Se a formação docente à distância tem sido ampliada em termos de políticas públicas conforme consta nas legislações brasileiras, é fato que há cada vez mais professores de educação básica formados na modalidade da EaD trabalhando nas escolas de ensino público e privado.

Diante disso, colocam-se as seguintes questões: (1) De que forma a formação obtida na modalidade da EaD pode impactar na formação continuada, na prática cotidiana e na constante construção da identidade docente? (2) Os cursos de formação na modalidade da EaD formam professores com saberes profissionais indispensáveis para lecionar no Ensino Fundamental?

Visando responder a estas perguntas, a influência da educação mediada pelas TIC na formação e reconstrução da identidade docente dos professores da rede de Ensino Básica de São José dos Campos, município localizado na região do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo, será explorada e analisada de forma criteriosa ao longo desta pesquisa.

## **1.3 Objetivos**

A seguir serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos.

### **1.3.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral deste trabalho é o de investigar de que maneira a formação e a identidade profissional docente são influenciadas pelos cursos de licenciatura na modalidade da Educação a Distância, tendo, como referência, professores que lecionam na rede de Ensino Básico de um determinado município brasileiro.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

Para o alcance deste objetivo geral, têm-se os seguintes objetivos específicos:

- Especificar as concepções que os docentes possuem de si mesmos referentes à profissão;
- Identificar as escolhas que levaram os docentes a optarem pelos cursos na modalidade da EaD;
- Enumerar os principais desafios enfrentados pelos docentes durante os cursos de licenciatura na modalidade em EaD;
- Relatar como os docentes formados na modalidade da EaD adquirem, reconhecem e utilizam os saberes docentes durante o exercício de sua profissão.

### **1.4 Tipos e Contribuição da Pesquisa**

A presente pesquisa visa colaborar para expandir os estudos acerca das temáticas da formação e identidade profissional docente, legislações educacionais e o papel da EaD no contexto histórico e atual brasileiro. Além disso, pretende contribuir para investigar e compreender como a formação docente obtida na modalidade EaD impacta na identidade profissional docente, bem como contribuir para repensar e melhorar os cursos de formação inicial e continuada em EaD, além de reavaliar as formas de acompanhamento e fiscalização desses cursos por parte do Estado para propiciar mudanças nos processos de ensino e aprendizagem das intuições de ensino no país.

Para tanto, este trabalho se complementa por meio de dois tipos de pesquisa: uma de cunho teórico, que trata da identidade profissional docente e da modalidade da EaD no Brasil, e outra, de cunho prático, uma pesquisa de campo, realizada em escolas de Ensino Fundamental do município de São José dos Campos.

### **1.5 Delimitação da Pesquisa de Campo**

De acordo com dados obtidos pela Secretaria da Educação e Cidadania (SEC) do município de São José dos Campos, a rede de ensino possui 48 escolas de Ensino Fundamental, com aproximadamente 6.500 professores efetivos e por prazo determinado.

Diante desse dado, para viabilizar o projeto proposto, optou-se por realizar a pesquisa de campo por amostragem, utilizando critérios geográficos e de acessibilidade para seleção das escolas e coleta de dados. Assim, foram selecionadas escolas de Ensino Fundamental localizadas em cada região do município (norte, sul, leste, oeste e centro), sendo cinco escolas no total.

## **1.6 Organização da Tese**

Este trabalho é composto por seis capítulos complementares. Inicialmente, apresenta-se a introdução na qual são tratados os estudos anteriores e levantamentos estatísticos, o problema de pesquisa, os objetivos da pesquisa, os tipos e contribuição da pesquisa, a delimitação da pesquisa de campo e a organização da tese.

No Capítulo 2, são apresentados estudos e pesquisas diversas acerca da identidade profissional docente, identidade(s), crise de identidade, profissionalização, identidade docente no contexto da EaD, escolha e memória discente e saberes docentes.

O Capítulo 3 traz o referencial teórico no que se refere à formação docente a distância, ao conceito da EaD, além de um breve histórico e da expansão do ensino superior e da EaD nas legislações brasileiras.

No Capítulo 4, aborda-se o percurso metodológico, com o tipo de pesquisa, a coleta de dados, os instrumentos de coleta de dados, os princípios éticos, a forma de análise e a técnica de triangulação dos dados. Expõem-se também os resultados e discussões acerca do questionário de coleta de dados que tratam sobre o perfil sociodemográfico dos docentes, bem com os aspectos específicos do curso de licenciatura a distância.

No Capítulo 5, são explorados os resultados das entrevistas com os docentes por meio das categorias e das subcategorias de análise, mediante o estabelecimento das correlações das entrevistas com os referenciais teóricos estudados, destacando os aspectos mais evidenciados nas mesmas de forma que permitissem responder os objetivos da pesquisa.

Finalmente, no Capítulo 6 apresentam-se as considerações finais do trabalho.

## 2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo, serão abordados os conceitos e concepções teóricas acerca da identidade, identidade profissional, profissionalização, escolha da profissão, memória discente e os saberes docentes.

### 2.1 Identidade(s)

“Tomamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para a toda vida, são bastante negociáveis e renováveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’.” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Conceituar a identidade não é uma tarefa fácil. Embora, num primeiro momento, a concepção de identidade signifique “os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, entre outros” segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p.371), é possível encontrar outras definições atribuídas pela Psicologia Social e Sociologia.

Ao longo da vida, a identidade passa por um processo constante de construção e transformação. Ao propor a pergunta: “Quem sou eu?” Ciampa (1984), incita a nos questionar sobre quem realmente somos e sobre nossa identidade. Aparentemente parece fácil responder, mas não é tão simples, já que a identidade é relacional, ou seja, a identidade do outro reflete na minha e vice-versa. Por essa razão, a identidade nunca está pronta e acabada e sim em constante processo de construção. “Identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1984, p. 74).

Consoante a perspectiva da Psicologia Social, a identidade, durante a convivência e interação entre grupos, permite o confronto entre as pessoas, e nesse confronto, segundo Lane (2006), o seu “eu” por constatações de diferença e semelhança entre os outros, e “nós”. Além disso, “[...] é neste processo que desenvolvemos a individualidade, a nossa identidade social e a consciência-de-si-mesmo” (LANE, 2006, p.16).

Para Dubar (2005) identidade é o resultado do processo de socialização, que segundo esse autor “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135). O autor se refere às formações identitárias, visto que para ele os indivíduos assumem identidades num movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição – o que as pessoas dizem ao sujeito que ele é, e os atos de pertença – o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e acolhe essas identidades



atribuídas. Nesse processo, há um movimento de tensão, devido à oposição entre o que esperam do sujeito e o desejo do sujeito em assumir determinadas identidades (DUBAR, 2005).

Além disso, o autor discrimina o cruzamento de dois processos que concorrem para a produção das identidades, sendo o biográfico (identidade para si) e o relacional (identidade para o outro). Com isso, enfatiza que haver uma dualidade entre esses dois processos e que ambos são marcados pela dialética, sendo o cerne da análise sociológica da identidade.

Stuart Hall (2006) também estuda as identidades culturais da perspectiva da pós-modernidade, denominando o conceito de identidade de “identidades culturais” relacionado aos aspectos das identidades derivadas de “nosso pertencimento” às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Também destaca que as constantes mudanças da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9), sendo que as identidades modernas estão sendo descentradas, transformando as identidades pessoais, desmistificando a concepção que as pessoas têm de si como sujeitos centrados, e, com isso, favorecendo uma “crise de identidade”.

Para o autor, há três concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo refere-se a um indivíduo centrado, unificado, que se desenvolvia ao longo da vida e que permanecia sempre o mesmo, destacando uma visão individualista do sujeito.

O sujeito sociológico refere-se a um sujeito não autônomo e autossuficiente, construído na relação com pessoas de seu meio social, que transmitem valores, sentido e normas da cultura onde está inserido.

Por fim, a identidade do sujeito pós-moderno se constitui e se constrói na era das sociedades industriais, onde há uma constante e rápida mudança, que contribui para fragmentá-lo. Na visão dos interacionistas, o sujeito é considerado um ser sócio-histórico, pois sua identidade é formada na interação entre o “eu” e a sociedade. Na essência, há um “eu real”, mas este é formado e modificado num constante diálogo com as identidades oferecidas pelo mundo exterior, ocasionando um hiato entre o mundo público e pessoal (HALL, 2006).

Por essa razão, não há uma identidade e sim várias identidades. Além disso, os sujeitos vivem numa constante contradição em relação a eles mesmos, que os deixam instáveis e sem unificação. Deste modo, o sujeito pós-moderno é continuamente transformado e deslocado, identificando-se temporariamente com outras identidades a partir dos papéis sociais que desempenha diariamente e que influenciam o modo de pensar e agir (HALL, 2006).

Ao longo da história surgiram muitos fatos, aspectos e transformações que influenciaram o entendimento do sujeito e de sua identidade. Com o advento da globalização, as sociedades permitiram uma desarticulação de identidades estáveis do passado (“sujeito do iluminismo”), possibilitando a criação de novas identidades e de novos sujeitos.

Bauman (2005) divide as comunidades em dois tipos: (1) as “comunidades de vida e destino”, nas quais os membros vivem juntos em uma ligação absoluta; e (2) as “comunidades por ideias”, expostas a um mundo diverso e multicultural, formadas a partir de princípios que permitem fazer escolhas.

No mundo pós-moderno, o sujeito passou a criar a sua própria identidade e passa a vida toda buscando formas para redefini-la. Para o autor, “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, sendo preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p.19).

De acordo com Melucci (2004), há três elementos que estão sempre presentes na identidade: (1) a continuidade de um sujeito, apesar das variações no tempo e das inevitáveis adaptações ao meio ambiente; (2) a delimitação desse sujeito em relação aos demais; e (3) a capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido nos diversos contextos sociais.

O autor considera difícil separar os aspectos individuais, relacionais e sociais da identidade, pois, ela é construída durante a interação social, ou seja, o indivíduo interage com o outro e, ao mesmo tempo, se reconhece sendo reconhecido pelo outro e pelo grupo ao qual pertence, reafirmando suas diferenças como indivíduo. Assim, a “construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros” (MELUCCI, 2004, p. 45). Desta forma, o sujeito toma consciência de si mesmo, definindo sua capacidade de falar e agir pela qual se diferencia, e simultaneamente, permanecendo ele mesmo.

A partir dessa rede de relações que se estabelece, o sujeito vai gradualmente se tornando independente e autônomo para resolver problemas, sendo que na vida adulta já consegue reconstruir e reinventar novas identidades conforme as exigências do mundo social e cultural.

## **2.2 Processo de Identificação e Diferenciação da Identidade**

Para uma melhor compreensão sobre o que é identidade, cabe destacar dois processos que estão estritamente ligados entre si: a identificação e a diferenciação, refletindo com Silva (2014): “O que está em jogo na identidade?”

Para o autor, a identidade parece ser uma positividade, “aquilo que sou”, como, por

exemplo, “sou brasileira”, uma característica independente, um fato autônomo. Assim, ela só tem uma referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Nesse sentido, da mesma forma que identidade e diferença é autorreferenciada, elas só fazem sentido se compreendidas uma em relação à outra, sendo inseparáveis, pois, “a identidade depende da diferença” e “a diferença depende da identidade”.

Assim, a identidade é pessoal, “quem eu sou” e, em simultâneo, “como sou reconhecido” pela representação que o outro tem de mim, enquanto um sujeito. O conceito de diferença se faz necessário para podermos nos distinguir das outras pessoas. De modo geral, identidade e diferença são indissociáveis e produzidas socialmente.

Segundo Silva (2014), a identidade e a diferença são figuras de linguagem, criadas cultural e socialmente por meio das relações sociais e culturais, tonando-se maleáveis e marcadas pela indeterminação e instabilidade devido ao próprio caráter volúvel da linguagem. Porém, elas ainda carregam o poder de definir, sendo que a identidade e a diferença guardam entre si uma estreita conexão de poder, já que o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder, portanto, a identidade e a diferença nunca podem ser consideradas inocentes.

Ainda para o autor, a identidade e diferença precisam ser representadas devido ao processo de fixação da identidade, que ora tende a fixá-la e ora tende a subvertê-la, pois, a partir da representação, adquirem sentido e se ligam ao sistema de poder. Os indivíduos que possuem o poder de representar possuem também o poder de definir e determinar a identidade. Desta forma, destaca que a representação ocupa um lugar privilegiado na teorização contemporânea sobre a identidade e movimentos sociais ligados à identidade.

Assim, a representação é uma forma de conhecimento dependente das identidades sociais que determinado grupo produz e atua simbolicamente para classificar o mundo e as relações.

[...] A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: "essa é a identidade", "a identidade é isso" (SILVA, 2014, p.93).

Desta forma, a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, precisam ser criadas e recriadas constantemente e se relacionam com a atribuição de sentido que o indivíduo atribui.

Para Melucci (2004) o termo “identização” pode ser mais bem utilizado para substituir a palavra identidade, pois o indivíduo na interação dinâmica com o social passa pelo processo de

individuação e desenvolvimento da autonomia, resultando numa autorreflexão, chegando à definição de si mesmo. Segundo o autor:

[...] em primeiro lugar, uma capacidade autônoma de produção e reconhecimento do nosso eu: situação paradoxal, porque se trata, para cada um de nós, de perceber-se semelhante aos outros (portanto, de reconhecer-se e ser reconhecido) e de afirmar a própria diferença como indivíduo. O paradoxo da identidade é que a diferença, para ser afirmada e vivida como tal, supõe uma certa semelhança e uma certa reciprocidade (MELUCCI, 2004, p.46-47).

O mesmo autor busca levar os sujeitos a refletir que se sua identidade se fundamenta exclusivamente nas relações sociais e depende da interação, do reconhecimento de reciprocidade entre nós e os outros, há quase sempre uma tensão mal resolvida entre o que temos de nós mesmos e o reconhecimento que os outros nos dão. Deste modo, “[...] a identidade comporta uma divergência entre a autoidentificação e a identificação fornecida pelo ambiente externo” (MELUCCI, 2004, p. 48).

Com base na ideia de que o Homem é considerado um ser sócio-histórico, é ao longo desse processo de interação que o indivíduo vai construindo sua identidade e vai se identificando com os outros, já que no mundo pós-moderno a identidade é fluida e contraditória (Hall, 2006). Entretanto, durante o processo de interação, vai se identificando com outros para o bem ou para o mal, pois a identificação pode provocar no indivíduo sentimento de aceitação como também de desgosto.

Para Melucci (2004), quando atravessamos situações de conflito, nos sentimos acolhidos por aquelas pessoas com as quais nos identificamos, o que faz com que nossa identidade seja reforçada e garantida. Daí a necessidade de participarmos de atividades coletivas, culturais e ações voluntárias para alicerçar a identidade.

Seguindo o mesmo pensamento, Dubar (2006) aborda duas importantes correntes para compreensão dos processos de identificação e da diferenciação. A primeira diz respeito à corrente “nominalista” ou “existencialista”, destacando que:

[...] a identidade não é aquilo que permanece necessariamente idêntico, mas o resultado duma identificação contingente. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa, ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilha (DUBAR, 2006, p.8).

Quanto à corrente “essencialista”, crê na permanência do idêntico para além do tempo, ou seja, a identidade permanece imutável e original. Segundo o autor, “a identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência” (DUBAR, 2006, p. 8).

Ainda, segundo Dubar (2006, p. 9):

A corrente essencialista é aquela que postula ao mesmo tempo, uma singularidade essencial de cada ser humano (a possibilidade de dizer «quem é que ele é» em si) e uma pertença igualmente essencial que não depende do tempo, que constitui uma pertença, a priori; herdada à nascença (a possibilidade de dizer «o que ele é»). Estas duas crenças estão ligadas; é porque se acredita que a pertença é dada como a priori que se pode definir a singularidade essencial de cada um. Cada um se torna, de facto, naquilo que é: ele cumpre o seu destino, quer este esteja inscrito nos seus genes ou marcado pelo seu «estado civil». Ele permanece idêntico ao seu ser essencial.

Desta forma, a noção de formas identitárias está na relação entre esses dois processos. De acordo com Silva (2015), ao dar a devida importância aos processos de identificação que acontecem ao longo da vida, o indivíduo acaba por considerar as identidades como processos ativos de produção social e gradualmente se afasta da concepção de que as identidades são estabelecidas e imutáveis.

### **2.3 Identidade Profissional**

Os estudos da Psicanálise complementam a compreensão sobre a identidade docente, principalmente quando se considera que a formação profissional se constrói e se constitui na relação com os outros (HALL, 2006).

Segundo o autor, “[...] a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está em nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros [...]” (HALL, 2006, p. 39).

Nesse sentido, Silva (2007), ao fazer referência à identidade profissional, ressalta que ela vai sendo lentamente desenhada durante as interações que o sujeito estabelece entre o universo profissional e os universos socioculturais, ou seja, entre o familiar e o social ao estabelecer uma relação afetiva. Assim, como cada pessoa se percebe e se apropria desses universos, a identidade profissional se configura de forma diversa, destacando serem “[...] essas considerações afetivas que podem ajudar a compreender o lugar da profissão na vida e o papel da vida na profissão [...]” (SILVA, 2007, p. 5).

Dubar (2005) não faz distinção entre a identidade individual e identidade coletiva, visto que ambas são inseparáveis, pois segundo ele “[...] identidade para si e identidade para o outro são, ao mesmo tempo, inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, pois a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p. 135).

Conforme abordado no início deste capítulo, a construção e reconstrução da identidade faz parte do processo de socialização que o indivíduo desenvolve a partir do contato com meio social na qual está inserido. Para Lukmann e Berger (2009), a socialização acontece quando o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade, sendo que o papel exercido pelos agentes sociais significativos (pais, professores, o policial, a enfermeira, entre outros) são importantes para determinadas tarefas socializadoras e contribuem para transformá-lo em um ser social.

Os autores ainda diferenciam a socialização em “primária” e “secundária”. Enquanto a socialização primária é aquela em que o indivíduo vivencia durante a infância, tornando-se membro da sociedade, a socialização secundária é qualquer processo que introduz o indivíduo já socializado em novas e diferentes áreas do mundo objetivo da sociedade onde está inserido (LUKMANN; BERGER, 2009).

Além disso, os autores destacam que, na escola, por exemplo, a criança amplia seus contatos com outras pessoas (professores, outras crianças etc.), conhece costumes diferentes, troca experiências e ideias, como também se socializa através das brincadeiras infantis.

Por essa razão, Melucci (2004) defende que “o indivíduo consegue identificar-se quando se torna distinto do ambiente” (MELUCCI, 2004, p.45), numa relação circular com delimitações, conforme as pesquisas no campo psicológico e sociológico. Já a psicologia genética e interacionismo simbólico destacam o papel das interações primárias e a importância do indivíduo de reconhecer-se e de ser reconhecido durante suas experiências mais precoces da vida infantil. Também neste contexto as ciências sociais contemporâneas defendem que o indivíduo só consegue tomar consciência de si na relação-delimitação ao entrar em contato com o ambiente externo.

Desta forma, segundo o autor, a identidade se define pela capacidade do indivíduo de agir e falar, diferenciando-se aos poucos dos demais e, ao mesmo tempo, permanecendo ele mesmo. Portanto, neste sentido, ressalta que:

[...] a autoidentificação deve gozar de um reconhecimento intersubjetivo para poder alicerçar nossa identidade. A possibilidade de distinguir-nos dos outros de ser reconhecida por esses “outros”. Logo, nossa unidade pessoal, que é produzida e mantida pela autoidentificação, encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, na possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações. A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros. Cada um deve acreditar que sua distinção será,

em toda oportunidade, reconhecida pelos outros e que existirá reciprocidade no reconhecimento intersubjetivo. (Eu sou para Ti o Tu que Tu és para Mim). (MELUCCI, 2004, p.45).

Dubar (2005) ainda faz referência aos autores Lukmann e Berger (2009) e cita a dualidade entre a socialização primária e secundária para explicar a socialização no trabalho. Ele define a socialização numa perspectiva sociológica como “(...) a imersão dos indivíduos no que denomina ‘mundo vivido’, ao mesmo tempo ‘um universo simbólico e cultural’ e um saber sobre esse mundo” (DUBAR, 2005, p.120).

Então, a socialização primária vai fornecendo a estrutura básica do processo de socialização e conseqüentemente influenciará a formação na socialização secundária. Assim, o conceito de socialização se emancipa do campo escolar e da infância e se aplica ao campo profissional com as mudanças sociais. Segundo o autor:

Se a socialização já não é definida como “desenvolvimento da criança”, nem como “aprendizado da cultura” ou “incorporação de um *habitus*”, mas como “construção de um mundo vivido”, então esse mundo também pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência. A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator**. (DUBAR, 2005, p. 17, grifos do autor)

Assim, pode-se considerar que é pela socialização no trabalho que as identidades profissionais vão se configurando, pois o seu universo profissional se firma quando o indivíduo está imerso em seu fazer diário, através da relação consigo e com os outros, como também com as tarefas a realizar.

Nesta perspectiva, por meio das relações já estabelecidas, Dubar (2005) propõe que as identidades vão sendo construídas através de dois processos: processo identitário biográfico; e processo identitário relacional. A Tabela 1 relaciona estes dois processos.

Tabela 1 – Identidade social marcada pela dualidade coletiva e individual.

<b>Transação objetiva</b>	<b>Transação subjetiva</b>
<b>Processo relacional</b>	<b>Processo biográfico</b>
Identidade para o outro	Identidade para si
<b>Atos de atribuição</b>	<b>Atos de pertencimento</b>
“Que tipo de pessoa você é”	“Que tipo de pessoa você quer ser” = você diz que você é

Fonte: Adaptado de Dubar (2005, p.142).

O primeiro comporta uma dimensão subjetiva, ou seja, numa relação do sujeito consigo mesmo. Já o segundo dá numa dimensão objetiva, que se constrói por meio da relação entre o sujeito com os demais.

Dubar (2005) também aponta nesse modelo de dupla transação os atos de atribuição (“identidade para si”) e atos de pertença (“identidade para o outro”). Essa divisão não é fixa, pois, na opinião do autor, quando o indivíduo se vê não consegue desconsiderar o que o outro pensa dele. Assim, mesmo que seja este um processo marcado pela dualidade, um sujeito contribui para o desenvolvimento da identidade do outro.

No entanto, a compreensão e análise desse processo biográfico de identificação não é suficiente, pois, para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional, o indivíduo deve participar ativamente das relações de trabalho e de atividades coletivas, intervindo de alguma forma em representações.

Silva (2007) considera a identidade profissional como um processo dinâmico de construção que envolve a dimensão espaço-tempo, pois atravessa a vida profissional que vai desde a opção pela profissão, passando pelo tempo da formação inicial, pelos espaços das instituições nos quais os sujeitos exercem determinada profissão, que podem ou não favorecer o desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, Dubar (2005) destaca que “a transação objetiva entre os indivíduos e as instituições é essencialmente a que se organiza em torno do reconhecimento ou do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos das identidades reivindicadas” (p.155).

Portanto, pode-se concluir que a identidade profissional pode ser definida como um sistema de relações e representações coletivas ou não, que se articulam de maneira complexa entre o “eu” (subjetivo) e o “outro” (objetivo).

## **2.4 Identidade Profissional Docente**

Segundo Dubar (2004), é no confronto com o mundo do trabalho que identidade profissional se constrói e destaca que “[...] entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial da construção de uma identidade autônoma” (DUBAR, 2004, p. 148).

Assim, o indivíduo constrói sua trajetória profissional na mistura com sua história de vida e as identidades profissionais são formas socialmente reconhecidas para que os indivíduos possam



se identificar entre si no campo do trabalho.

Em se tratando da identidade profissional docente, Silva (2009) defende que esta é uma construção social em que diversos fatores interagem de forma contínua entre si, resultando em representações que os docentes elaboram a partir de si mesmos, de suas funções e atribuições, que pode se dar de forma consciente e inconsciente, durante seu percurso de vida profissional e pessoal. E, nesse longo percurso, os docentes se deparam com inúmeros desafios, que começam antes mesmo da entrada na profissão, em cursos de formação inicial e contribuirá para a construção da identidade profissional.

Conforme Silva (2007), a trajetória profissional dos docentes é exposta a múltiplas interferências, seja de características pessoais e desenvolvimento biológico até os processos e práticas sociais vivenciados. A mesma autora distingue três dimensões na construção da identidade docente, sendo:

- **Dimensão pessoal:** relaciona-se ao que é a pessoa, aos seus aspectos de personalidade e de temperamento, aos seus talentos e principais dificuldades na vida, às condições de instabilidade e de insegurança que permeiam a sua existência e aos traços dominantes de sua história de vida.
- **Dimensão afetiva:** relaciona-se aos trajetos partilhados com outras pessoas e como foram e são os relacionamentos com a família, com a escola e com os diversos grupos com os quais interage.
- **Dimensão social-política:** relaciona-se aos contextos com os quais já interagiu ou interage, tais como: escolas nas quais trabalha ou já trabalhou, profissionais com os quais atuou ou atua, fatores facilitadores da profissão (cooperação, partilha, reflexão coletiva sobre os erros e acertos) e fatores restritivos da profissão (centralização burocrática, falta de estímulo, más condições de trabalho etc.). (SILVA, 2007, p. 247, grifos da autora).

A autora ainda ressalta haver sempre uma conexão entre elas, pois o sujeito estabelece relações ao longo de sua trajetória de vida e, deste modo, vivencia diversas situações que podem facilitar o desenvolvimento profissional através das identificações e diversos papéis assumidos em cada momento e no contexto familiar ou social/profissional. Assim, partindo do fato de que a identidade profissional passa por um processo de construção, é a partir dessas relações que o sujeito vai gradualmente firmando seus próprios interesses, habilidades de aptidões que o direcionam para uma determinada área de trabalho.

No que se refere aos processos relacional e biográficos propostos por Dubar (2005), a identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis. Neste sentido, Ferreira (1996) destaca uma coexistência e articulação entre esses dois processos heterogêneos que concorrem para a construção identitária. O autor acrescenta o espaço e o tempo ao definir que o “[...] conceito de identidade não é como algo estável e acabado, mas como processo dinâmico que envolve,

individual e coletivamente, os atores sociais e seus contextos de ação (FERREIRA, 1996, p. 309).

Com isso, a identidade oscila entre um polo individual e outro estrutural ou coletivo, ou seja, ora acentua a dimensão biográfica, ora a dimensão relacional. Independente do ponto de vista, os dois autores são importantes para o estudo das identidades.

Já segundo Nóvoa (1999), somente quando o sistema de ensino deixou de ser do monopólio da igreja e passou a ser exercido pelo Estado, é que foi assegurada à profissão um estatuto diferenciado das outras ocupações sociais. Diante disso, inicia-se a construção da identidade profissional dos professores, com o foco voltado à formação e ao associativismo, ganhando relevância social.

Para Ferreira (1996), a profissão docente é problemática e complexa e os professores não possuem uma identidade profissional e sim várias identidades, caracterizando-os como um grupo social heterogêneo. Essa heterogeneidade se deve a vários fatores, como: etapa de ensino que lecionam; disciplina que lecionam; situação profissional quanto ao vínculo empregatício (efetivo ou contratado); habilitação acadêmica e profissional (bacharel com habilitação para o magistério, licenciados, especialização, mestrado e doutorado); tempo de profissão; posição na carreira; localização da escola onde trabalha (urbana, rural etc.); experiência profissional (escolas onde já trabalhou, quais cargos já exerceu, etc.); e, finalmente, participação em associações profissionais e sindicais, entre outros).

O mesmo autor ao citar estudos realizados por Renaud Sainsaulieu (1997; 1987) relacionados aos processos sociais da construção das identidades profissionais, define quatro categorias de culturas profissionais: retração; fusão; afinidades; e, negociação.

Na retração, a relação de interação entre os pares é precária e superficial, não havendo relações de amizade, o que caracteriza uma posição defensiva. Já na cultura da fusão, valoriza-se o coletivo como forma de refúgio e proteção, divergências e as clivagens. Embora haja pouco debate de ideias, as relações com os pares são de ordem afetiva, mas agem na defensiva, sem deixar de lado o igualitarismo.

Na cultura de afinidades, as relações interpessoais normalmente são seletivas, são numerosas e intensas, tanto no plano cognitivo quanto no plano afetivo. Além disso, os grupos são vistos como perigosos, visto que podem atrapalhar ou impedir uma promoção individual.

Por fim, na cultura de negociação, há uma aceitação das diferenças individuais e coletivas, prevalecendo a democracia, já que se promove o debate de ideias, recusando qualquer autoridade imposta, pois o que predomina são os valores voltados à solidariedade e autonomia, seja no âmbito individual ou coletivo (FERREIRA, 1996).

Deste modo, os estudos acerca da cultura profissional dos professores permitem concluir

que a identidade profissional é o resultado do jogo de relações com outros sujeitos, com efeito, na construção de suas identidades. Assim, o fato de conhecer o passado dos sujeitos (dimensão biográfica) é importante, mas ainda mais importante é conhecer a conexão entre as dimensões biográfica e relacional a partir de sua complementariedade.

## **2.5 Identidade Docente no Contexto da Educação a Distância**

Tornar-se e ser professor na contemporaneidade é cada vez mais desafiante em virtude das transformações na forma de organizar e pensar acerca do conhecimento. O processo de globalização, desde o início do século XXI, vem modificando a vida social, a cultura, a política, a economia e, principalmente, a educação, que a cada dia ganha novos problemas e requer novos olhares (LIMA, 2017).

Neste contexto, as novas formas de ensinar e aprender estão modificando as estruturas educacionais até então estabelecidas, por meio da Educação a Distância (EaD), ao utilizar as TIC no processo de formação profissional e ambientes virtuais. Cabe destacar que o processo de construção da identidade docente se inicia antes mesmo que o professor se afirme na função, ou seja, desde a infância, na experiência enquanto aluno, pelo contato e identificação com os professores antigos e para o estudante de EaD, a identidade profissional hoje é exposta às múltiplas interferências, especialmente as ligadas às TIC. Assim, a identidade profissional vai sendo reconstruída continuamente num processo de formação e carreira docente.

Diante disso, a identidade docente vem mudando com o passar do tempo, pois na sociedade da informação e comunicação, os sujeitos vivem vários papéis sociais e a forma de se relacionar com os outros e com o meio, faz com que sua identidade se torne fragmentada e fluida, deixando o sujeito instável na sociedade atual, propiciando múltiplas identidades conforme as situações vivenciadas, tanto biográficas, como sociais e profissionais (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; MELUCCI, 2004).

## **2.6 Identidade e Crise de Identidade Docente**

Ao considerar a identidade como um processo de construção permanente, o sujeito vai se deparando com diversas situações ao longo de sua vida, algumas vezes confusas e dolorosas, provocando conflitos internos que ocasionam crises de identidade. De acordo com Melucci (2004):

As situações críticas são, por excelência, o momento em que nossa identidade e suas

fragilidades são reveladas: quando somos submetidos a expectativas contraditórias, quando perdemos nossas identidades tradicionais, quando entramos em um novo sistema de normas. Esses conflitos são provas difíceis para nossa identidade e podem comprometê-la. Podemos responder reestruturando nossa forma de agir segundo novas orientações, ou segmentando nossas esferas de vida para garantir alguma consistência, pelo menos dentro de cada segmento. Nos casos mais graves, pode ocorrer uma ruptura, uma fragmentação do eu, ou uma perda de seus limites. (MELUCCI, 2004, p.46).

Para o autor, existe sempre um paradoxo entre identidade e diferença, de reconhecer-se e de ser reconhecido, o que pode provocar inúmeros conflitos ao longo da vida. Hall (2006), por sua vez, considera que as identidades vão se deslocando de modo alternativo, levando a diversas crises, que representam incertezas provocadas pelos momentos vividos. Woodward (2014) considera que as palavras e ideias sobre “identidade” e “crise de identidade” se referem à interação provocada pelos fatores econômicos e culturais, produzindo novas identidades.

Em relação à formação de professores, a ideia de “crise de identidade” está associada ao conceito de “mal-estar docente”, oriundo das diversas reformas educacionais e de mudanças sociais aceleradas, conforme afirmações de Nóvoa (1999) e Esteve (1995). Ambos apontam que as principais causas da crise de identidade docente são as seguintes: desmotivação com docência, autodepreciação, abandono da profissão, baixo salário, pouco reconhecimento social, sentimento de insegurança e incerteza, total responsabilidade pelos problemas de ensino, entre outros.

Esteve (1995) aponta dois fatores que contribuem para aumentar a pressão da mudança social sobre a função docente: os de primeira ordem (ligados à ação do professor em sala de aula associada as emoções e sentimentos negativos) e os de segunda ordem (condições ambientais). Segundo o autor, “[...] trata-se de fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional” (ESTEVE, 1995, p.99).

Ainda, este autor, enumera doze indicadores básicos que resume as mudanças na área educacional e que afeta a identidade do professor, tais como: aumento das exigências em relação aos professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno e fragmentação do trabalho do professor (ESTEVE, 1995).

Com a finalidade de complementar estes indicadores, os estudos realizados por Marcondes e Leite (2014) evidenciam um novo gerencialismo e uma nova cultura da performatividade nas

escolas brasileiras, no que se refere à função docente. Neste cenário, a educação passa a ser vista como uma empresa, adotando um modelo gerencial. O diretor é visto como um líder da equipe de professores que visa alcançar maior produtividade e melhor desempenho. O Estado, através de seus programas nacionais, regula e avalia a qualidade e produtividade nas escolas. É a busca pela responsabilização dos resultados, que recairá sobre a formação dos trabalhadores da educação, exigindo uma nova profissionalização, na busca por uma nova identidade e cultura profissional, levando a uma crise de identidade docente.

Neste contexto, esta política de novo gerencialismo contribui para provocar tensão nas relações interpessoais, visto que os professores começam a se sentir desafiados e competitivos e, com isso, o sentido de ser professor se perde e os docentes passam a realizar suas atividades de forma mecânica, deixando de lado o verdadeiro sentido de ensinar para a vida.

Portanto, a crise de identidade do professor significa uma crise do modo de ser e estar na profissão, seja nas dificuldades em lidar com seus desafios em sala de aula, seja em aceitar ou se adaptar as mudanças sociais.

## **2.7 Profissionalização Docente**

O processo de profissionalização de professores se iniciou na Europa, na segunda metade do século XVIII, por meio da estatização do ensino, sendo que o professor passou a ser laico e não mais religioso. Os professores passaram a ter mais participação na educação, que produziu um corpo de saberes e de técnicas, como também um conjunto de normas e valores (NÓVOA, 1999).

O próprio Estado instituiu os professores como um corpo profissional, destacando a hierarquização, homogeneização e unificação, tornando-os funcionários com ações políticas, valorizando-os devido à sua relevância social. Assim, ocorreu a profissionalização dos professores e o trabalho docente passou a ser assunto de especialistas, deixando de ser uma atividade secundária. Ocorreu também uma transformação da escola, que também passou a ser uma instituição de ascensão social.

Ainda de acordo com Nóvoa (1999), no século XIX houve uma grande expansão da escola devido à grande procura da sociedade, o que favoreceu a institucionalização de uma formação específica e especializada docente (como as escolas normais), consolidando a imagem e o estatuto do professor, mas também, oportunizando um maior controle estatal.

Embora a partir da segunda metade do século XIX, a profissão docente passasse a ser marcada por uma crescente feminização, isolamento social e a indefinição do estatuto da profissão

docente, houve gradualmente a construção de uma identidade docente, com base na adesão a um conjunto de normas e valores.

Nóvoa aponta alguns dilemas no que se refere à profissionalização dos professores, como: salário muitas vezes que mal serve para o sustento, exigindo uma função polivalente; entrada de pessoas em cursos preparatórios para professores que estão apenas em busca de um emprego até conseguir coisa melhor; falta de autonomia na própria gestão da profissão; falta de uma formação consistente e dialogada entre a teoria e a prática; reflexão crítica sobre a prática e constituição de associações profissionais de professores assim como as outras profissões, em defesa de seus direitos (NÓVOA, 1999).

Apesar do fortalecimento da profissão docente e da maioria das sociedades reconhecerem a importância do investimento na educação, os professores continuam a não ser valorizados de forma digna e sofrem constantemente de um mal-estar na profissão, causando desmotivação com a docência, abandono, insatisfação, indisposição, desinvestimento e ausência de reflexão crítica (NÓVOA, 1999).

Sacristán (1995) defende que a profissionalidade é “o conjunto de comportamento, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 64). Entretanto, por não haver clareza suficiente sobre a especificidade da docência, ela é vulgarmente considerada uma semiprofissão do ponto de vista sociológico. Assim, é preciso analisar o conceito de profissionalidade segundo o contexto no qual se insere e conforme o momento histórico do qual se trate, pois ele está em constante reelaboração, podendo diferir de acordo com cada país e cultura.

O autor destaca que a docência é uma prática complexa, pois o professor não tem autonomia para realização de suas atividades porque precisa seguir as regras estabelecidas pelas instituições escolares. E, ainda assim, o professor carrega o peso da responsabilidade sobre a prática educativa devido a influências políticas, econômicas e culturais, como também pela desvalorização da própria profissão.

Ainda de acordo com o autor, as profissões se definem pelas suas práticas, pois cada uma possui um modo particular de realização, com seus próprios métodos, normas, valores e competência. No caso da docência, além de lidar com as atividades práticas da docência, ele precisa dar conta de outras problemáticas que afetam o contexto escolar, tais como: burocracia, disciplina, violência etc.

Sacristán (1995) define três grupos de práticas docentes, que denomina de “práticas aninhadas”: (1) práticas pedagógicas de caráter antropológico (baseadas no momento sociocultural); (2) práticas institucionalizadas (práticas escolares utilizadas na instituição); e, (3) práticas concorrentes

(atividades práticas que ocorrem fora da sala de aula, mas que influenciam diretamente sobre as práticas dos professores).

Assim, há diversas consequências que se podem retirar das práticas aninhadas para a profissionalidade docente, tais como: a influência dos inúmeros fatores externos na prática educativa, relação entre escola e família dos alunos e desvalorização relacionada aos saberes dos professores. Apesar de tais aspectos interferirem decisivamente nas práticas desenvolvidas pelos professores na instituição escolar, esses acabam sendo inteiramente responsabilizados pelas práticas desenvolvidas em sala de aula.

De acordo com Sacristán (1995), os professores são fortemente influenciados pelos hábitos, costumes e cultura dos professores mais experientes e muitas vezes o professor iniciante reproduz um conhecimento já enraizado e acaba não relacionado esse conhecimento com aquele aprendido durante o curso de formação. Com isso, é provável que não haja uma mudança efetiva na prática educativa.

Além disso, os professores muitas vezes não têm autonomia para a realização de suas práticas por ter que atender às inúmeras exigências políticas-administrativas que regem o sistema educativo. Essas exigências burocráticas impactam na transformação das práticas escolares e impedem que o professor assuma uma postura crítico-reflexivo diante de sua própria experiência profissional.

As atividades extraescolares, supervisão e controle dos professores exercem grande influência nas atividades didáticas pedagógicas. Na grande maioria das vezes, o conteúdo já pronto e formatado acaba engessando a prática do professor, colocando em ação um conhecimento previamente estabelecido que contribui para desprofissionalização docente e a uma profissão confusa (SACRITÁN, 1995).

Nesse sentido, há uma necessidade urgente de reformular os cursos de formação inicial e continuada, que vão além das dimensões didáticas, pois é preciso uma mudança coletiva voltada ao desenvolvimento profissional e para melhoria da qualidade de aprendizagem.

Para Morgado (2011) a profissionalização docente é um processo de desenvolvimento e aprendizado que se inicia nos cursos de formação inicial, onde o aluno vai se apropriando da cultura profissional, ao mesmo tempo em que constrói sua identidade profissional ao longo da carreira docente. Além disso, se especializa e se inicia no processo de socialização profissional, que vai além da aprendizagem de conceitos e capacidades, como também da apropriação de atitudes e valores necessários à carreira docente.

Ainda, de acordo com o autor, em meio a toda essa dinâmica, o estudante, futuro professor, passa por um processo de transformação que culminará na formação de um profissional com

habilidades para assumir funções complexas e polivalentes. A competência profissional envolve a compreensão de uma rede de relações existentes entre o processo educativo, a escola e a cultura. Em outras palavras, se faz necessário que o professor conheça o contexto social de seus alunos para propor mudanças e melhorias, que levem a uma autonomia curricular, na qual os professores junto à comunidade escolar construam um projeto formativo que considere os interesses de todos os envolvidos: equipe gestora, pais, funcionários, professores e alunos, todos em prol de um bem comum.

Contudo, a identidade profissional, a profissionalidade e a autonomia curricular estão intrinsecamente ligadas, pois os três se completam, ou seja, o professor constrói e reconstrói sua identidade ao longo de sua carreira profissional, na relação com seus pares e durante sua prática de sala de aula. No entanto, só há um equilíbrio se realmente houver a tão sonhada autonomia curricular, pois segundo Nóvoa (1999), um dos dilemas da profissão docente é a falta de autonomia na própria gestão da profissão que já vem de longa data.

No Brasil, a autonomia curricular está longe de acontecer, já que as legislações, os Referenciais Nacionais da Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ditam os conteúdos a serem seguidos pelas redes de ensino. Tais conteúdos visam atender primordialmente as demandas urgentes e as exigências internacionais, com propostas educacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e mesmo que destaquem a importância do papel do professor para alavancar os índices de desenvolvimento econômico e social do país, a profissão docente continua sendo uma profissão desvalorizada.

Para Nóvoa (1999), a autonomia do professor e a autonomia curricular permitem o professor tomar decisões e fazer escolhas que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos, favorecendo a escolha daqueles conteúdos necessários que possam atender às demandas sociais de seus alunos e possam concorrer para uma reformulação curricular na totalidade, já que é ele que está na linha de frente e sabe dos principais problemas e necessidades de sua turma, visto que o resultado do sucesso escolar depende da qualidade de sua profissionalização.

Morgado (2011) aponta que a centralização dos modelos de ensino, nomeados de *standards*, que definem quais são os conteúdos que os professores devem trabalhar em suas aulas e o que os alunos devem aprender, atrelado às avaliações externas, visa centralizar os poderes de decisão. Desta forma, o Estado controla os conteúdos e tira a autonomia do professor, como também o responsabiliza pelo fracasso e sucesso dos alunos, o que nada contribui para melhoria da profissionalidade docente, provocando um contínuo mal-estar docente, conforme apontado também por Nóvoa (1999) e Sacristán (1995).



A formação dos professores também é uma questão muito importante, pois dela depende a qualidade do ensino. O autor destaca que os cursos de formação inicial privilegiam um saber meramente acadêmico e se centralizam no ensino dos conteúdos teóricos, com pouca vinculação com a prática docente e sem priorizar os saberes práticos e experienciais, cada vez mais necessários para a atuação pedagógica, conforme acentua Tardif (2014). Consequentemente, o professor continuará sendo um transmissor de conteúdo, como também dará continuidade do *status quo* da educação.

O currículo trabalhado na escola é sem dúvida preocupante para o desenvolvimento das práticas de sala de aula, pois o currículo prescrito visa controlar o que é ensinado e aprendido nas redes de ensino. E se o professor age como um técnico curricular, cumpridor de ordens enquanto funcionário público, acaba por reproduzir as práticas já existentes, realizando algumas poucas adequações com pouca autonomia e pouca participação na elaboração dos currículos oficiais, que não consideram as necessidades, características e ritmos de trabalho dos alunos, além de ser um currículo fechado e compartimentado.

Quanto à cultura da escola, Morgado (2011) destaca que o imobilismo e conformismo continuam sendo um dos problemas cruciais da escola, devido à imposição de modelos de condutas e pensamentos que estão alheios às propostas de mudanças no meio escolar e prejudicam as relações entre os docentes e entre docentes e discentes devido ao individualismo e isolamento próprios da função docente.

O mesmo autor também faz menção às duas linhas de atuação com respeito às competências profissionais: (1) Domínio do conteúdo (professor detentor do saber, ou seja, o professor que domina o conteúdo a ser transmitido, e o aluno atua como aquele que recebe e se apropria do conhecimento graças ao seu esforço e capacidade); (2) Preocupação com a didática – o professor, neste caso, age como um mediador do processo de ensino e aprendizagem, além de possuir o domínio do conteúdo (MORGADO, 2011).

Morgado (2011) acusa a presença dessas duas atuações no fazer pedagógico. Há professores que dominam os conteúdos, se apropriam dos saberes que Tardif (2014) define como saberes de formação profissional, que vão desde os saberes científicos aos pedagógicos, porém não possuem o domínio dos métodos e técnicas de ensino e dificilmente conseguem atingir a pessoa do aluno. Mas há professores que possuem destrezas para fazer a ponte entre o conhecimento e a aprendizagem satisfatória, além dos saberes de formação profissional.

Desta forma, as competências profissionais vão além do domínio do conteúdo, pois no mundo atual globalizado, exigente e plural, são exigidas do professor competências profissionais

que desenvolvam nos alunos a capacidade para refletir criticamente sobre a realidade e agir sobre ela.

Morgado (2011) aponta ainda alguns desafios pedagógicos e curriculares para o Brasil:

- Implementar políticas educativas e curriculares, reforçando a autonomia da escola e dos professores em prol das demandas de cada comunidade escolar;
- Restaurar o clima de confiança entre o Ministério da Educação e os professores, haja vista que muitas vezes as propostas de reformas são focadas para o professor, sem que ele participe de tais ideias;
- A discrepância temporal que existe entre a ação política e a ação pedagógica. Em outras palavras, o Estado busca resultados imediatos, o que não condiz com a ritmo de aprendizagem e não há uma reflexão sobre o que acontece de fato. Desta forma, a ação política privilegia o técnico, esquecendo da qualidade que tanto se almeja;
- Um novo conceito de currículo, no qual haja participação coletiva, que atenda às necessidades e exigências sociais contemporâneas, pois o que se vê é um currículo moldado para execução;
- Investir na formação de professores, uma formação adequada, com destaque para o desenvolvimento das capacidades para tomadas de decisão e iniciativa e de metodologias inovadoras para atender os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, no sentido de conciliar conhecimentos disciplinares e saberes didático-pedagógicos, deixando de formar profissionais somente para executar.

Por fim, a autonomia do professor deve ser considerada, lutando por um currículo construído em conjunto, refletindo sobre o que fazem, como fazem e porque é que fazem (MORGADO, 2011).

## **2.8 Docência: escolha da profissão e memória discente**

A análise da vida docente e das práticas utilizadas pelos professores tem sido cada vez mais utilizada para compreender a profissão docente, pois suas identidades vão sendo construídas ao longo de sua história de vida e de sua trajetória profissional. Para Arroyo (2013), não há como separar a vida profissional da vida pessoal, pois ambas se misturam “[...] somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. [...] não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós” (p.27).

Para o autor, o aprendizado do ofício de mestre vem dos primeiros contatos, da observação e das lembranças de nossos primeiros professores durante os longos anos que estivemos na sala de aula desde a infância e a figura do professor e da professora permanecem em nossa socialização.

Segundo Arroyo (2013):

Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para o nosso trabalho? Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiram traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam (p.124).

Aprende-se a ser professor no contato com outro, vendo e convivendo com os “bons” ou “maus” exemplos de professores que se fizeram presentes na vida de cada indivíduo. É um aprendizado por imitação e contágio e, as lembranças e imagens guardadas acompanham os sujeitos e influenciam o modo de ser de cada um, na vida pessoal e profissional.

Além disso, o aprendizado do ofício de mestre vai sendo construído não só durante o convívio com os antigos professores, mas também por meio da formação social e cultural recebida ao longo da formação escolar. Nesse sentido, Arroyo (2013) destaca que a maioria dos professores e professoras formados para o magistério se originam dos setores populares e das classes médias baixas, e que formar-se professor nunca foi o objetivo dos filhos de quem tem posses e dinheiro. Com isso, o autor propõe as seguintes questões para reflexão: “Como essa realidade marcou a imagem de mestre que carregamos? Será que a escolha ou opção pelo magistério tem a ver com a condição social? O que nos levou a ser mestres?” (ARROYO, 2013, p.125).

As respostas se relacionam ao fato de que as escolhas profissionais estão condicionadas à condição de vida que cada pessoa possui, ou seja, uma profissão possível é escolhida a partir da socialização das imagens profissionais e posições projetadas por cada pessoa.

Desta forma, conforme o autor, o magistério é uma profissão vista como possível, visto que as crianças vão incorporando desde pequenas o universo social e cultural do magistério. Embora seja uma profissão de baixo *status* social e remuneração percebida como ruim, é imprescindível que haja, no mínimo, uma identificação com a profissão. Infelizmente, a sociedade passa a imagem deturpada de que para profissão de professor qualquer preparo é suficiente. “Esse encontro de imagens sociais e autoimagens opera perversamente nas escolhas e termina internalizando o magistério como possível e suportável” (ARROYO, 2013, p. 128).

Outras perguntas destacadas pelo autor são as seguintes: Como é possível aprender a ser mestre nesses tempos e nestes espaços de formação? Os cursos de formação também são espaços

e tempos de aprendizagem do ofício de mestre? Para o autor, a clientela dos cursos de Pedagogia e de licenciatura reproduz um determinado perfil social, igual em classe, raça e gênero. Além disso, é um espaço para aprendizagem mútua entre os aprendizes do ofício, pois embora seja um lugar de passagem, não se aprende apenas os conteúdos, as metodologias e a didática, mas a ser professor e, aos poucos, apropriando-se da cultura profissional.

Complementando as pesquisas desenvolvidas por Nóvoa (2007) acerca do desenvolvimento profissional docente, com foco particular na vida dos professores, procuram refletir sobre os percursos profissionais, articulando o pessoal e o profissional na forma como os indivíduos foram evoluindo ao longo da carreira.

O estudo realizado por Huberman (2007) buscou organizar a carreira docente em tendências gerais do ciclo de vida dos professores, pelas quais a maioria dos professores costuma passar. Para o autor, o início da carreira é marcado por sequências “de exploração” e “de estabilização”. A primeira é a “Entrada na Carreira”, em seguida passa para a fase de “Estabilização”. Depois, os docentes chegam ao “Meio da Carreira”, passando por etapas de “Diversificação”, “Serenidade” e, no fim da carreira, chegam ao “Desinvestimento”.

A fase de “Entrada na Carreira” que vai até os três primeiros anos do exercício da docência, se divide em estado de “sobrevivência” e de “descoberta”. O estado de sobrevivência é denominado pelo autor de “choque do real”, ou seja, são os momentos em que o docente iniciante se depara com as situações adversas da sala de aula. Já o aspecto de “descoberta” se refere ao fato do professor iniciante se sentir entusiasmado por ter sua sala de aula, seus alunos e seu programa de ensino, além de poder fazer parte de um determinado corpo profissional. Os dois aspectos são vivenciados simultaneamente, sendo que o segundo permite aguentar o primeiro (HUBERMAN, 2007).

Na fase de “Estabilização” ou “comprometimento definitivo” (de quatro a seis anos de docência), ocorre a escolha da identidade profissional, sendo esta uma etapa decisiva no seu desenvolvimento docente. Para Huberman (2007), “[...] Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros [...]” (p.40). É o momento de fazer escolhas, o que implica em renunciar e se adaptar a um corpo profissional, mas que conduz a independência pessoal. Além disso, pode ser caracterizada por uma fase de “libertação” ou “emancipação”, em que há afirmação perante os colegas mais experientes e as autoridades. É a afirmação do “eu” professor.

Na fase da “Diversificação” ou “experimentação” (de sete a 25 anos de docência), há uma divergência nos percursos individuais. Os professores colocam em prática uma série de experiências pessoais e não raro diversificam o material didático, a forma de avaliação e os

diversos agrupamentos entre os alunos, bem como as sequências dos programas, buscando instaurar mais autoridade e prestígio. O autor destaca que nesta fase os professores estão mais motivados, mais dinâmicos e empenhados em fazer contato constante com as equipes pedagógicas, levando a uma procura por oportunidades de acesso a cargos administrativos, ocasionando o afastamento da rotina de sala de aula.

A fase correspondente à “Serenidade e distanciamento afetivo” (de 25 a 35 anos de docência) se caracteriza pela busca de uma situação profissional estável, tornando os professores menos vulneráveis à avaliação do diretor, outros professores ou alunos, e reduzindo a distância entre os anseios do início da carreira e os que já foram alcançados.

Por fim, a fase de “Desinvestimento” (de 35 a 40 anos de docência) representa um momento de libertação e interiorização, mediante uma contínua reflexão sobre as diversas pressões sociais e profissionais enfrentadas pelos docentes ao longo de suas vidas profissionais. Entretanto, essas sequências não funcionam como regras, pois cada professor atua em diferentes meios profissionais e culturais e essas interações vão lentamente construindo seu modo próprio de enfrentar as diversas situações de sala de aula.

Já Tardif (2014) defende os saberes dos professores numa relação com o tempo, uma vez que o conhecimento que os professores possuem sobre o ensino, papéis docentes e alternativas didáticas decorrem de sua própria história de vida escolar. O autor ressalta ainda que a profissão docente é a única profissão em que “[...] os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF, 2014, p. 68), evidenciando desta forma, uma trajetória pessoal: a experiência enquanto alunos.

Ao referir-se à história de vida de professores, o autor faz menção à socialização pré-profissional:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorriam na maioria no trabalho em sala de aula, decorriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história de vida (TARDIF, 2014, p.72).

Assim, toda essa bagagem de conhecimentos anteriormente apreendidos permanece forte ao longo do tempo, podendo influenciar tanto na escolha da profissão, como nas práticas pedagógicas utilizadas posteriormente. Entretanto, a opção pelo ofício de professor também pode

se originar no *habitus* familiar, à medida que a pessoa é influenciada por familiares que realizam tarefas ligadas ao ensino. Porém, a escolha pode estar também diretamente relacionada à influência de antigos professores, e a persistência na profissão se sustenta devido à relação afetiva estabelecida entre professor e alunos.

## 2.9 Saberes Docentes

Na profissão docente há saberes específicos que caracterizam a profissão, os quais são construídos a partir da formação inicial e estendem-se às práticas diárias do professor, ou seja, a partir das atividades e ações desenvolvidas em sala de aula durante o exercício da docência.

De acordo com Tardif (2014), os saberes dos docentes representam acima de tudo um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação profissional, dos currículos e prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2014, p. 54).

Ao ser heterogêneo, subsiste uma pluralidade de saberes integrados à prática, como:

- Saberes da formação profissional: conjunto de saberes associados e baseados nas ciências da educação, no científico ou erudito, como também construídos durante a formação inicial ou continuada dos docentes, os saberes pedagógicos, envolvendo as técnicas e métodos de ensino, implicando no saber-fazer, construídos durante o processo de formação e, que orienta a atividade educativa;
- Saberes disciplinares: saberes integrados e relacionados às diversas disciplinas oferecidas na Universidade, como, por exemplo, Geografia, Matemática, História, Literatura, Ciências Humanas etc., construídos ao longo do tempo pela humanidade;
- Saberes curriculares: conhecimentos a serem transmitidos aos docentes durante os cursos de formação “[...] sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38);
- Saberes experienciais: saberes construídos a partir da experiência profissional, relacionados à sua prática diária no contexto escolar, os quais são incorporados pela “[...] experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser [...]” (TARDIF, 2014, p.39).

Para Silva (2008), o saber profissional dos professores é um amálgama de diferentes saberes, provenientes de diversas fontes, construídos, relacionados e mobilizados pelos

professores segundo as exigências de sua atividade profissional. Durante a prática profissional da sala de aula, os professores se deparam com diversas situações que lhes exigem “jogo de cintura”, ou seja, eles recorrem a diversas estratégias e improvisações, bem como de habilidades para solucionar os mais variados eventos que podem ser iguais ou não, mas guardam certas similaridades. Nessa dinâmica, os professores armazenam as estratégias já testadas e as utilizam quando determinado evento volta a ocorrer, desenvolvendo um *habitus* da profissão docente.

Em relação ao conceito de *habitus*, segundo Bourdieu (1983), representa um sistema de disposições duráveis que se origina ao longo do processo de socialização no qual o sujeito está vivenciando, que se dá durante a aprendizagem das relações sociais, internalizando os valores, as normas e crenças de uma determinada sociedade. É nesse processo de socialização que vão se constituindo sistemas de disposições, como as atitudes, percepções para agir, sentir e pensar a vida em sociedade e quando assimiladas funcionam como agentes inconscientes de percepção, ação e reflexão.

Nesse sentido, embora Tardif (2014) possa diferir da abordagem de Bourdieu (1983), buscou respaldo em seus estudos para explicar a prática profissional desenvolvida pelos docentes, dando mais destaque para os saberes da experiência, pois, na visão do autor, estes são desenvolvidos e constituídos durante a prática diária da profissão, que considera estes saberes mais importantes que os constituídos no decorrer da formação acadêmica.

Tardif (2014) também propõe uma classificação dos saberes, conforme mostra a Tabela 2, que ressalta quais são os saberes efetivamente utilizados pelos professores durante a prática diária da sala de aula. Deste modo, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os saberes pessoais permitem a constituição da atividade profissional. Já os saberes caracterizados como instrumentais estão voltados ao trabalho com programas, livros didáticos, entre outros.

Quanto às fontes sociais de aquisição, Tardif (2014) aponta que o saber profissional dos professores também está relacionado com os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso de história de vida pessoal e familiar, como também em sua trajetória escolar, constituindo desta forma, sua identidade profissional. “[...] Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração [...]” (TARDIF, 2014, p. 70).

Por fim, o autor também destaca, como pode ser visto na Tabela 2, os modos de integração no trabalho docente, que acontece pelo processo de socialização, que ocorre a partir das experiências pré-profissionais (socialização primária) que antecedem ao início da carreira, e a socialização profissional (trajetória profissional). Assim, os saberes dos professores não são constituídos somente de forma individual, mas devem ser considerados sob vários aspectos, já que

o professor não age de forma isolada. Os saberes se constituem nas relações que estabelecem durante sua vida, na convivência em família, nos diferentes espaços sociais, na escola e nas relações e trocas com os alunos e pares no local de trabalho, nos cursos de formação, entre outros.

Tabela 2 – Classificação dos saberes docentes.

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

Fonte: (TARDIF, 2014, p. 63).

Assim, esses diferentes saberes oferecem suporte teórico e prático para que o docente construa e reconstrua sua prática e sua identidade profissional ao longo de sua carreira, já que se trata de conhecimentos necessários para a atuação do professor em sala de aula.

Nesse sentido, Gauthier *et al* (2013) propõem uma síntese dos saberes intitulado como “reservatório de saberes”, de acordo com o Tabela 3.

Os saberes disciplinares referem-se aos saberes produzidos por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento. Já os saberes curriculares dizem respeito aos programas de ensino. Segundo Gauthier *et al*. (2013) esses programas são produzidos pelos especialistas e aprovados pelo Estado, posteriormente são transformados em diretrizes oficiais, em livros, em apostilas etc.



Os autores ainda ressaltam que embora os professores não tenham participado dessa organização, é imprescindível que eles conheçam estes programas, pois servem para guiar a prática de sala de aula e para ajudar a planejar, e avaliar suas ações.

Tabela 3 – Reservatório de saberes.

Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição Pedagógica (O uso)	Experienciais (A jurisprudência particular)	Da ação pedagógica  (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier *et al.* (2013, p. 29).

Quanto aos saberes das ciências da educação, estes estão ligados ao conhecimento sobre o sistema escolar, como a carga horária, conselho escolar, sindicato, entre outros que foram construídos durante a experiência profissional. Assim, Gauthier *et al.* (2013) ilustra que os professores:

[...] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (p. 31).

Os saberes da tradição pedagógica correspondem às representações construídas ao longo da experiência escolar como aluno e antes mesmo do indivíduo decidir realizar um curso de formação para professores. Assim como Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013) pontuam que a construção dos saberes docentes recebe influências das experiências vividas como aluno, ou seja, das recordações da infância no contexto escolar vivenciadas durante o Ensino Básico.

Os saberes experienciais correspondem aos saberes construídos a partir de suas próprias experiências, ou seja, construídos em um processo individual e particular de sua profissão docente. Segundo os autores, muitos professores estão confinados ao segredo da sala de aula e muitas vezes como não há divulgação de seus trabalhos, estes ficam limitados a fazeres que não são validados pelos métodos científicos.

Por último, os saberes da ação pedagógica correspondem aos saberes experienciais dos professores a partir do momento em que são socializados e validados por meio de pesquisas empíricas (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Para os autores, a proposta de uma teoria da Pedagogia seria a correlação e complementação entre esses diferentes saberes, como os disciplinares, os curriculares, das ciências da educação, os da tradição pedagógica e os experienciais, que direcionariam os professores para a tomada de decisões mais acertadas para cada situação em sala de aula.

Embora Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013) não tenham abordado em seus estudos os saberes tecnológicos, é possível deduzir que a aquisição desses saberes se relaciona não só aos saberes da experiência, como também aos saberes oferecidos pelos cursos de formação profissional, tanto nos cursos iniciais como nos de formação continuada.

Cabe destacar que com a disseminação e evolução das TIC a partir dos anos 1990 no Brasil e seu uso cada vez mais efetivo na área educacional, essas tecnologias requerem do professor novas habilidades, saberes e competências a fim de se adaptarem às mudanças sociais, culturais, científicas e tecnológicas.

Assim, se faz necessário que o professor integre as tecnologias digitais às suas práticas, cuja construção ganhou mais relevo com a adoção necessária do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. Foi preciso que os professores reinventassem novas práticas de ensino e aprendizagem mediante a utilização de vários recursos e plataformas digitais, tais como *Google Classroom, Hangout Meet, Zoom, Microsoft Teams*, entre outras (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2015) os estudos sobre as TIC devem fazer parte das discussões acerca da criação de cursos de formação, pois, o exercício profissional do professor deve ser compreendido a partir de atribuições práticas (docência, organização, gestão da escola e produção de conhecimento pedagógico). Isto exige dos professores saberes que vão além de conhecimentos para ministrar as aulas, que também necessita de saberes voltados aos recursos didáticos e aos objetos de aprendizagem atuais, como, por exemplo, as mídias digitais.

Nesta perspectiva, os saberes tecnológicos não devem ficar na dependência apenas da iniciativa do indivíduo, mas devem ser uma responsabilidade premente do Estado e das IES, que devem oferecer cada vez mais e em maior escala cursos relacionados ao conhecimento e utilização das TIC no contexto escolar. Neste sentido, Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013) destacam que os saberes são heterogêneos, pois decorrem também dos grupos portadores e produtores desses saberes, bem como das instituições de formação.

Contudo, faz-se necessária uma reflexão acerca dos saberes docentes enquanto construtores

da identidade docente, uma vez que esta é construída e reconstruída a partir da formação acadêmica e prática docente, que dão sustentação para desenvolvimento da identidade profissional. Além disso, esses saberes são ressignificados, passando a integrar a identidade do professor, fundando-se em um elemento essencial das práticas e das tomadas de decisões no exercício da profissão (SILVA, 2008).

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, serão abordados o conceito, a evolução histórica da EaD no Brasil e no mundo, cursos e modelos de EaD, a influência neoliberal no Brasil, a expansão da Educação Superior no Brasil, a formação docente à distância e legislações que tratam desta modalidade.

#### 3.1 Conceito e Breve História da Educação a Distância

A definição de Educação a Distância (EaD) envolve diferentes contextos de tempo e de espaços, devendo-se considerar as diversas nomenclaturas estabelecidas por Belloni (2009): Educação a Distância, Ensino a Distância ou Aprendizagem a Distância.

Embora na literatura encontrem-se vários conceitos de EaD, cada autor aponta algumas características próprias. Belloni (2009) apresenta várias definições de diferentes autores, como, por exemplo, Holmberg (1977), Moore (1973; 1990), Malcon Tight (1988), Peters (1973), entre outros, mas conclui que as definições destes autores “[...] definem a educação a distância pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula” (BELLONI, 1977, p. 27). Assim, para os autores mencionados, a EaD, de forma geral, é a separação física entre professor e aluno no processo educacional.

Cabe destacar o conceito de EaD definido por Moore e Kearsley (2011), em que os “[...] alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam” (p. 8) e, além disso, “como estão em locais diferentes, necessitam de uma maneira de interagir para poderem atingir os objetivos planejados” (p. 8).

Conforme o Decreto n.º 2.494/98, que regulamenta o artigo 80 da LDB de 9.394/96, encontra-se a seguinte definição:

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

Em 2005, foi lançado o Decreto que n.º 5.622, de 19 de dezembro, regulamentando o artigo 80 da LDB, redefinindo a EaD em seu artigo 1º:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e

comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Preti (2011) traz uma definição diferente e importante para compreensão da EaD, ressaltando o processo de aprendizagem centrado prioritariamente na relação entre o sujeito que aprende e o que ensina, ou seja, na relação professor-aluno:

Sujeito aprendente, com capacidade de “autonomia relativa” (intelectual e moral) e de gerir sua formação; em interação com professores, orientadores/tutores, colegas; processo mediatizado por um conjunto de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis ao estudante; apoiado por uma “instituição ensinante” que lhe oferece todo tipo de suporte (do cognitivo ao afetivo), para que se realize a mediação pedagógica, a interação e a intersubjetividade; processo este que se realiza presencialmente e/ou “a distância” (PRETI, 2011, p.44).

O autor ainda destaca que a EaD vista dessa maneira em nada se diferencia da modalidade presencial, se tratando, fundamentalmente, de fazer educação, que considera o processo de ensinar e de aprender, permitindo realizá-las de diversas maneiras.

Cabe destacar aqui a diferença entre EaD e AA. Para Belloni (2009), na EaD há ênfase nos processos de ensino, tais como a estrutura organizacional, a metodologia, o planejamento e a produção de materiais, entre outros, aspectos ligados aos sistemas para ensinar, enquanto a AA é caracterizada pela flexibilidade, autonomia do estudante e abertura dos sistemas e é estritamente relacionado ao ritmo de estudo, ao acesso e ao lugar. Neste sentido, a autora complementa:

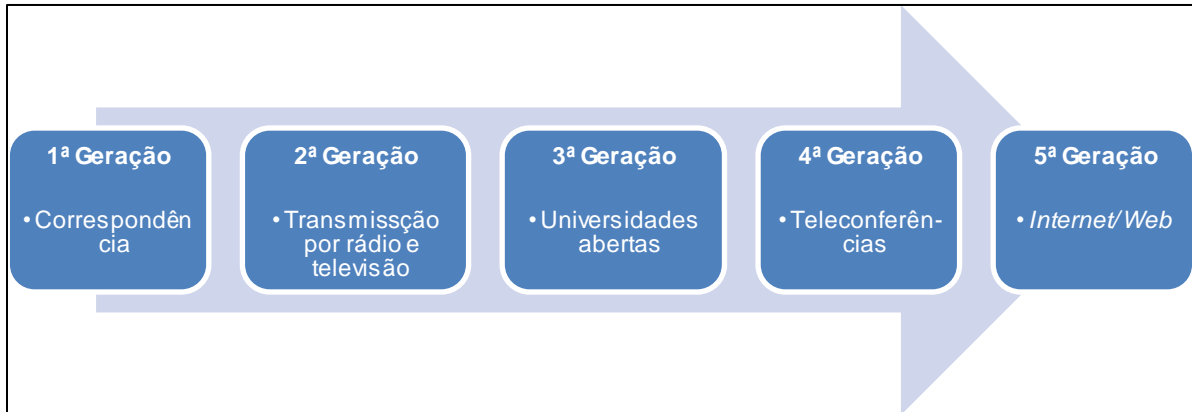
Isto não quer dizer que AA se opõe a EaD, ao contrário, é no campo da EaD que este modelo de educação, aberto e flexível, encontra terreno mais fértil para se desenvolver. Mais precisamente, pode-se dizer que os dois conceitos referem-se a dois aspectos diferentes do mesmo fenômeno: EaD diz respeito mais a uma modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais, referindo-se, principalmente, aos sistemas ensinantes; enquanto AA relaciona-se mais com modos de acesso e com metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, enfoca as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes (BELLONI, 2009, p. 32).

Em relação à evolução histórica da EaD, é importante destacar que ela não nasceu com o surgimento da *Internet*, mas evoluiu ao longo de diversas gerações e modelos. Os autores Moore e Kearsley (2007), apontam cinco gerações de EaD, conforme ilustra a Figura 1.

A Primeira Geração da EaD se iniciou com o oferecimento de cursos de instrução, como Taquigrafia, uma técnica para escrever à mão de forma rápida usando abreviações e códigos. Esses cursos eram entregues pelos correios, e eram conhecidos como “estudos por correspondência” ou “estudos em casa”, os primeiros com fins lucrativos e estudo independente oferecidos pelas

Universidades na década de 1880, destacando-se a escola *International Correspondence Schools* (ICS), localizada no Estado da Pensilvânia nos Estados Unidos da América.

Figura 1 – Gerações da Educação a Distância.



Fonte: Adaptado de Moore e Kearley (2007, p.26).

Experiência semelhante ocorreu na Grã-Bretanha, onde Isaac Pitman utilizou a correspondência para seu sistema de Taquigrafia na década de 1840. Também, o ensino de idiomas por correspondência obteve sucesso, iniciado pelo francês Charles Toussaint e o alemão Gutav Langenscheidt em meados de 1850. Moore e Kearley (2007) destacam que essas e outras iniciativas similares surgiram ao redor do mundo ao longo do tempo e à medida que os países foram desenvolvendo seus sistemas postais.

A Segunda Geração foi marcada pelo ensino por meio da difusão por rádio e televisão. No século XX, o rádio surgiu como uma nova tecnologia, vista com entusiasmo pelos educadores dos departamentos de extensão das universidades, sendo a *Latter Day Saints' da University of Iowa* a primeira a obter a autorização para oferecer cursos via rádio.

Com a televisão educativa já em desenvolvimento e expansão em 1934, o *State University of Iowa* transmitiu pela televisão conteúdos sobre higiene oral e astronomia e, em 1939, já havia transmitido quase 400 programas educacionais. No mesmo ano, uma escola de ensino médio em *Los Angeles* utilizou a televisão na sala de aula. Ainda, vale observar que após a Segunda Guerra Mundial, a televisão educativa teve mais sucesso que a rádio educativa devido às contribuições da Fundação Ford. (MOORE; KEARLEY, 2007).

Quanto à Terceira Geração da EaD, marcada por uma abordagem sistêmica a emergente partir da década de 1960, foi caracterizada por um período de importantes mudanças devido a diversas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e dos recursos humanos, levando a criação de novas técnicas de instrução e teorização da educação, abrindo as

possibilidades de ensino para as UAs, destacando-se nesse cenário o *Projeto Articuled Instruction Project* (AIM), da *University of Wisconsin*, e a UA, da Grã-Bretanha.

O AIM, dirigido por Charles Wedemeyer, visava oferecer aos alunos não universitários um ensino de alta qualidade e com custo reduzido, articulando várias tecnologias de comunicação, incluindo guias de estudo impressos, orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audioteipes gravados, conferências por telefone, *kits* para estudo em casa e recursos de uma biblioteca local. O aluno também tinha suporte e orientação, discussões em grupo de estudos locais, além do uso de laboratórios das universidades durante o período de férias (MOORE; KEARLEY, 2007).

Com isso, o projeto AIM foi marcado na história com o primeiro teste da ideia da EaD como um sistema completo, onde um aluno se beneficia das vantagens de apresentação da mídia transmitida por rádio e televisão. Além disso, o projeto também tinha como objetivo levar o aluno a se auto-orientar, utilizando os materiais de instrução para os estudos recebidos, que, simultaneamente, eram oferecidos às pessoas com o intuito de facilitar a interação e o auxílio.

No que se refere à UA, o governo britânico, em 1967, estabeleceu um comitê com o propósito de planejar uma nova e revolucionária instituição educacional, que tinha como objetivo inicial utilizar o rádio e a televisão, proporcionando a população adulta o acesso à educação superior. Porém, neste meio tempo, o comitê decidiu realizar um estudo do projeto AIM e, anos mais tarde, a UA ganha forma e Charles Wedemeyer vai a Londres auxiliar a proposta da nova instituição. Segundo Moore e Kearley (2007):

O que surgiu foi a primeira universidade nacional de educação a distância, que se valeria de economias de escala, tendo mais alunos do que qualquer outra universidade, com um nível de financiamento elevado e empregando a gama mais completa de tecnologias de comunicação para ensinar um currículo universitário completo a qualquer adulto que desejasse receber tal educação (MOORE; KEARLEY, 2007, p. 36).

Desta forma, a UA do Reino Unido surgiu como uma universidade de classe mundial e como um modelo para um método de sistema de EaD, promovendo oportunidades para o estudo, independentemente da localização geográfica, com matrículas anuais de cerca de 200 mil alunos e mais de 2 mil diplomas anuais, com o valor dos cursos de 40% do valor médio em relação às universidades tradicionais.

Já a Quarta Geração da EaD é marcada pela Teleconferência, utilizada por grupos, atraindo um número crescente de educadores e formuladores de políticas. Acredita-se ser esta a que mais se aproxima da visão tradicional da educação como a que ocorre nas salas de aula, direcionada às pessoas que querem aprender sozinhas e optam pelo estudo em casa.

Neste contexto, a audioconferência foi a primeira tecnologia utilizada durante os anos 1970 e 1980. Eram interações bidirecionais entre aluno e professor, tanto por correspondência, como por transmissões, para a realização de lições veiculadas por rádio ou televisão, permitindo aos alunos fornecerem respostas e aos instrutores interagirem com os alunos em tempo real e em diferentes locais. (MOORE; KEARLEY, 2007).

Também, a videoconferência ganhou destaque com o desenvolvimento de linhas telefônicas de fibra óptica, permitindo a transmissão de um número maior de dados, proporcionando a interação entre pequenos grupos de alunos, ou de forma individual, e seus instrutores que utilizavam computadores pessoais (MOORE; KEARLEY, 2007).

Finalmente, a Quinta Geração, iniciada nos anos 1960 e 1970, quanto foram desenvolvidos os primeiros sistemas de computadores de grande porte instalados numa sala de aula, é composta na atualidade de aulas virtuais baseadas nos computadores e na *Internet*.

Neste contexto, vale destacar que o maior impulso à EaD foi o surgimento do “*world wide web*”, ou, simplesmente, “*www*”, que permite o acesso a um documento por diferentes computadores separados por qualquer distância, com a utilização de diversos *softwares* e sistemas operacionais. O *Mosaic*, por exemplo, foi o primeiro navegador da *web* em 1993, proporcionando aos educadores uma nova forma de acesso à EaD.

Peters (2004), um dos fundadores e primeiro reitor da Universidade a Distância da Alemanha, apresenta a história da EaD em fases de evolução, destacando as seguintes: educação por correspondência; UAs; e, EaD *online*, como ilustra a Figura 2.

Figura 2 – Fases de evolução da Educação a Distância.



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, de acordo com Peters (2004), em meados do século XIX, a EaD começa a conquistar espaço, já que no início da Revolução Industrial os empresários, especialmente os editores, logo identificaram possíveis lucros face às demandas educacionais de pessoas, visando à produção e distribuição em massa e das tecnologias, dos correios e das ferrovias. Desde então, começaram a surgir diversas escolas por correspondência na Inglaterra, na França, na Alemanha e



em outros países da Europa, conquistando também outros continentes.

O autor destaca que os cursos oferecidos por correspondência ganharam sucesso “porque ofereciam instrução àquelas pessoas que eram deixadas de lado pelo sistema educacional, dentre elas pessoas ‘bem-dotadas’ que queriam ascender socialmente a fim de melhorar suas condições de vida e sua qualidade de vida” (PETERS, 2004, p. 30), já que, à medida que os modos de trabalho artesanal eram modificados, tornando-se mais industrializados, os trabalhadores eram desafiados a realizar novas tarefas e a desenvolver novos métodos para competir comercialmente, característica importante da educação superior na era digital.

Neste âmbito, o autor destaca dois aspectos importantes que contribuíram para a difusão do ensino à distância por correspondência. O primeiro é que era usado em países com territórios grandes, porém com pouca densidade populacional, tais como a Argentina, o Canadá, a Austrália e a ex-União Soviética, sendo estes locais esses considerados muitos difíceis para oferecer instruções a pessoas que viviam em áreas remotas.

O segundo aspecto é que a EaD foi se tornando mais importante principalmente para quem morava nas colônias, longe de seus países de origem. Nas colônias do Império Britânico, por exemplo, as pessoas não tinham oportunidade para cursar uma universidade presencialmente, sendo então obrigados a se prepararem sozinhos para os exames externos da Universidade de Londres. Além disso, recebiam o auxílio dos serviços das faculdades por correspondência, utilizando o transporte marítimo para entrega do material didático. Os alunos que estudavam na “*Ecole Universelle*”, de Paris, passavam pelas mesmas experiências.

Ainda, devido ao longo tempo que os alunos levavam para receber o material, o autor ressalta ser um processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente assíncronos e, assim, “estas atividades representam outra raiz da educação a distância e da educação superior aberta modernas” (PETERS, 2004, p. 31).

No que se refere à segunda fase de evolução, nos anos de 1970 as UAs foram consideradas uma nova era da EaD, e tinham como característica o uso de dois meios de comunicação de massa eletrônicos analógicos: o rádio e a televisão. Logo depois passaram a utilizar o vídeo e as fitas cassetes, todos para auxiliar o estudo, sendo essas novas tecnologias usadas de forma integrada.

As universidades recebiam financiamento governamental para a produção e desenvolvimento de materiais didáticos de alta qualidade. Além disso, foram criadas universidades autônomas somente com a modalidade do ensino à distância, que conferiam graus, cujo objetivo era implementar suas políticas educacionais. A *Open University*, fundada na Inglaterra em 1969, era considerada referência no que se refere ao ensino à distância.

Já a terceira fase de evolução é marcada pelo desenvolvimento das TIC, surgindo um novo

espaço para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e apoiado na *Internet*, junto a outros elementos tecnológicos, como a introdução da utilização do hipertexto e a rede de computadores, caracterizando a EaD *online*. Peters (2004) aponta um novo formato do processo de ensino e aprendizagem, aberto, centrado no aluno, com currículo flexível, do qual ele pode escolher onde estudar, seja em casa, seja no trabalho etc.

No mesmo sentido, Belloni (2009), aponta que a terceira geração, ou modelo, de ensino, que surgiu nos anos 1990, com o desenvolvimento e a disseminação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), provocou alterações nos modos de ensinar e aprender, destacando que:

[...] com o desenvolvimento e disseminação das NTIC, sendo muito mais uma proposta a realizar do que propriamente uma realidade a analisar. Seus meios principais, ou serão, todos os anteriores mais os novos, o que implicará mudanças radicais nos modos de ensinar e aprender: unidade de curso concebidas sobre a forma de programas interativos informatizados (que tenderam a substituir as unidades de curso impressas); redes telemáticas com todas as suas potencialidades (banco de dados, e-mail, lista de discussão, sites etc.); CD-ROM didáticos, de divulgação científica, cultural geral, de “infotainment” (BELLONI, 2009. p. 57)

Nas duas primeiras gerações, a interação entre professor e aluno era menor, já que os alunos recebiam os serviços de apoio, como tutoria e aconselhamento por telefone, além de encontros presenciais. O que caracterizava esses modelos eram a produção e a distribuição de materiais, sendo este último o estímulo, e os exames as respostas. E, já na terceira geração, a característica principal é a interatividade. As TIC oferecem facilidades de interação simultânea entre professor e aluno por técnicas rápidas, seguras, eficientes, algumas com custo baixo ou gratuito, como, por exemplo, o uso de *e-mail*.

Seguindo as fases de evolução da EaD propostas por Peters (2004), hoje vivencia-se a quarta fase, um pouco mais aprimorada, em que há maior aproximação entre professor e aluno, diminuindo a sensação de distanciamento com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *Skype*, entre outros.

### **3.2 Educação a Distância no Brasil e no Mundo**

A partir dos anos 1970 foram disseminados na Inglaterra os primeiros modelos sistemáticos e estruturados da EaD que passaram a ser referência mundial, como a *Open University*, que, de acordo com Nunes (2009), possui atualmente cerca de 160 mil alunos regulares em cursos de pós-graduação e 60 mil alunos em cursos extracurriculares.

Ainda, segundo o autor, mais de 80 países adotaram a EaD em todos os níveis de ensino, formais ou não formais, recebendo milhões de estudantes, visando o aperfeiçoamento e treinamento de professores, como ocorre em diversos países, por exemplo, Tanzânia, México, Nigéria, Angola e Moçambique.

Além disso, cada vez mais as empresas e instituições utilizam a educação a distância para o desenvolvimento de treinamento dos recursos humanos, visando redução de custos e maior produtividade (NUNES, 2009). Ainda, a partir do estudo desenvolvido e publicado por pelo mesmo autor, com base em pesquisadores e estudiosos relevantes, destacam-se experiências importantes e bem-sucedidas em EaD em todos os continentes.

A *Open University* do Reino Unido, criada em 1969, tem sido considerada uma referência importante pela adoção da EaD e influenciou outras universidades nos mais diferentes países. Possui mais de 200 mil alunos e seus cursos vão desde os cursos abertos, de extensão, conhecimentos gerais e cursos de graduação e pós-graduação (voltados para a formação e qualificação de técnicos e trabalhadores), traduzidos para diversas línguas e oferecidos por meios variados. Os principais materiais utilizados são *kits*, vídeos, fitas de áudio, *softwares*, jogos, *Internet*, além de materiais impressos.

Ainda na Inglaterra, o *International Extension College* (uma Organização Não Governamental) possui vínculo com o Instituto de Educação da Universidade de Londres, oferecendo cursos de especialização voltados principalmente aos alunos de países em desenvolvimento, e cursos de mestrado em EaD, os quais mantêm parceria com o Instituto de Educação. Sua maior preocupação volta-se para sistemas de fácil acesso e baixo custo. Além disso, tal instituição desenvolve um projeto cujo objetivo é contribuir significativamente para a educação das populações marginalizadas na África, como destaca Perraton *apud* Nunes (2009).

No Brasil, Alves (2009) e Passos (2018) apresentam uma síntese de um panorama histórico da EaD, ressaltando os avanços e retrocessos dessa modalidade ao longo do tempo, destacando que até os anos de 1970, o Brasil estava entre os principais países no desenvolvimento da EaD. Porém, a partir desse momento outros países mostraram continuamente seus avanços, enquanto o Brasil estagnou por falta de políticas públicas voltadas a este setor, sendo que somente no final dos anos 90 é que “as ações positivas voltaram a acontecer e pôde-se observar novo crescimento, gerando nova fase de prosperidade e desenvolvimento” (ALVES, 2009, p. 9).

Ainda, segundo o autor, com base em diversas fontes, pouco antes de 1900 já havia na cidade do Rio de Janeiro em jornais de circulação o oferecimento de cursos por correspondência, especialmente os profissionalizantes em datilografia, ministrados por professoras particulares, não por instituições de ensino. Vale observar que tais ocorrências, mesmo de forma isolada, foram

importantes na época para a consolidação da República e a instalação de Escolas Internacionais no início do século, mais precisamente em 1904, com influência norte-americana. Tratava-se de cursos voltados aos setores de serviços e comércio destinados às pessoas desempregadas ou em busca de novas oportunidades de trabalho.

No que se refere ao ensino via rádio, na época o segundo meio mais utilizado de transmissão de informações a distância, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por iniciativa privada, em 1923, obtendo muito êxito, mesmo com os governantes e revolucionários da época de 1930 considerado os programas subversivos. Tais programas tinham como objetivo principal possibilitar a educação popular utilizando o sistema de difusão em curso, não só no Brasil, mas no mundo todo (ALVES, 2009; PASSOS, 2018).

Mais tarde, em 1936, por vários motivos e pressões, a Rádio Sociedade foi doada para o Ministério da Educação e Saúde. Em 1937, com a criação da Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, começa a surgir também diversos programas, principalmente privados. Os principais programas de rádio que se destacaram foram: a Escola Rádio-Postal e a Voz da Profecia, coordenadas pela Igreja Adventista em 1943 (que ofereciam cursos bíblicos). Em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) deu início às suas atividades e propostas, especialmente a Universidade do Ar em São Paulo e Rio de Janeiro, que, em 1950, já existia em mais de 318 locais pelo país.

Além destas, em 1959, a Igreja Católica no Rio Grande do Norte deu origem ao Movimento de Educação de Base, criando várias escolas radiofônicas, e, no Rio Grande do Sul, destacou-se a Fundação Padre Landell de Moura do Brasil, oferecendo cursos via rádio.

Outro destaque importante foram os projetos desenvolvidos, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização, ou simplesmente “Mobral”, de abrangência nacional vinculado ao governo federal. Porém, devido à revolução de 1969 e à censura da época, iniciativas relevantes foram interrompidas decisivamente no que se refere ao desenvolvimento da rádio educativa brasileira. Atualmente, ainda há ações isoladas, mas praticamente sem apoio dos órgãos oficiais do Estado. A extinção da EaD via rádio foi o que levou o país a cair no *ranking* internacional, enquanto outros países continuaram ou implementaram modelos similares.

Quanto ao uso da televisão para fins educacionais, Alves (2009) e Passos (2018) ainda apontam aspectos positivos e com incentivos em sua fase inicial, principalmente nas décadas de 1960 e 1970. Publicado em 1967, o código brasileiro de telecomunicações, por exemplo, determinou a inserção e transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e pelas televisões educativas. Desta forma, houve incentivos destinados às fundações e universidades para a instalação de canais de difusão voltados à educação.

Em 1969, cria-se o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, do qual utilizavam o rádio, televisão e outros meios de comunicação. Depois, o Ministério das Comunicações estabeleceu uma portaria com a definição de tempo obrigatório e gratuito, destinado às emissoras comerciais para transmissão de programas educativos. Porém, infelizmente, em 1990, tal obrigatoriedade é retirada, causando um grande retrocesso para este setor. Finalmente, em 1994, o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa foi reformulado, cabendo à Fundação Roquete Pinto a coordenação das ações propostas. No entanto, a partir desse momento, não houve resultados concretos e consideráveis oriundos dos canais abertos de televisão, pois em sua maioria, os programas transmitidos em horários que não atingiam o público adequado (ALVES, 2009; PASSOS, 2018).

Cabe destacar que a Fundação Roberto Marinho criou vários programas de sucesso, os chamados “Telecursos”, cujo objetivo era ampliar o acesso à educação com a utilização dos mecanismos de apoio e levar os alunos a obtenção de certificados reconhecidos pelo poder público. Tais programas eram vinculados ao Ministério da Cultura e não ao MEC, nem mesmo a rádio MEC, apesar do nome. O surgimento das chamadas “TVs fechadas”, com transmissão via cabo, normalmente pagas, colaboraram para o surgimento de novas emissoras, como as TVs universitárias, o Canal Futura e a TV Cultura. A TV Escola, sob a coordenação do poder público federal, também transmite programas educativos, mas depende das emissoras abertas ou a cabo para que a população em geral possa ter acesso.

Durante esse mesmo período, o pesquisador Preti (2011), em seu estudo sobre a história da EaD no Brasil, destaca outras iniciativas importantes, tais como a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), fundada em 1971, contribuindo significativamente na divulgação da importância e significado da EaD no Brasil, disseminando inclusive os seminários brasileiros, bem como publicando a revista Tecnologia Educacional.

A Universidade de Brasília, desde 1980, vem oferecendo cursos voltados à educação continuada no seu centro de EaD. Já a Universidade Federal do Mato Grosso, por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância, criado em 1992, promove tanto a oferta do curso de especialização na Formação de Orientadores Acadêmicos em EaD, como, desde 1994, promove também o curso de Licenciatura Plena em educação básica de 1ª a 4ª série (Fundamental I), na modalidade em EaD, destinado aos professores da rede pública de ensino do estado do Mato Grosso. Conforme destaca o autor, esse foi um importante momento para a educação brasileira, pois se trata do primeiro curso de graduação a distância no Brasil, implementado antes da promulgação da LDB (PRETI, 2011).

Em 1996, houve a primeira tentativa de consórcio entre as universidades públicas visando

estabelecer parcerias entre Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) para ofertar cursos na modalidade da EaD. Neste sentido, em 1999, foi criada a Associação Universidade em Rede (UniRede), um consórcio formado por diversas instituições públicas de ensino, com o intuito de desenvolver e oferecer cursos na modalidade da EaD. E, em 2006, inaugura-se a UAB conhecido como o Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Decreto n.º 5.800/2006, o qual é um sistema de cooperação e parceira entre as Universidades Públicas de Ensino Superior e o Governo Federal.

O autor ainda destaca iniciativas para o oferecimento de cursos técnicos, tais como o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), voltado à educação profissional e tecnológica, buscando democratizar e ampliar o acesso aos cursos técnicos de nível médio, público e gratuito na modalidade em EaD.

Além destes, houve oferecimento de cursos de graduação por IES nacionais fora do Brasil. Em 2009, a UFMT realizou o primeiro vestibular de forma eletrônica para o curso de Pedagogia, que pode ser realizado por pessoas fora do país. Ainda no mesmo ano, no âmbito da UAB, através do acordo Brasil-Japão, realizou-se o vestibular voltado aos brasileiros residentes que atuam na área educacional no Japão.

Também no âmbito da UAB, outras parcerias foram firmadas no ano de 2010 no Centro Provincial de EaD de Maputo (Moçambique), onde o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu a abertura de vários cursos de graduação a distância: Administração Pública, Ensino Básico, Biologia e Matemática. Estes cursos fazem parte do “Programa de Cooperação em EaD – Brasil/Moçambique”, que envolveu quatro universidades públicas brasileiras e duas moçambicanas para formação de professores da rede pública de ensino e gestores públicos.

Neste âmbito, em 2011, o Ministro da Educação na época, o Fernando Haddad, assinou uma Portaria Normativa nº 11/2011 que regulamentou a implantação do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior à Distância na República de Moçambique (Diário Oficial, 19.5.11, seção 1, 19/20p. apud PRETI, 2011).

Portanto, pode-se verificar que as mudanças ocorridas na sociedade no decorrer dos anos, com o surgimento de novas formas de comunicação e tecnologias, conseqüentemente modificaram os processos de aprendizagem. O que caracteriza os modelos ou gerações da EaD são as tecnologias utilizadas em cada um com foco na interação e construção do conhecimento durante o processo ensino e aprendizagem, sendo que a EaD existe há mais de um século e, em cada momento histórico, desenvolveu determinadas formas de interação, buscando atender diferentes necessidades, o que ocorre até os dias atuais.

Por fim, é importante destacar também que no Brasil e no mundo, no final da Segunda

Guerra Mundial e Terceira Revolução Industrial a partir dos anos 1940, com o desenvolvimento, aprimoramento e disseminação dos computadores, houve uma revolução no que se refere à relação do ser humano com o mundo, encurtando distâncias por meio da *Internet*. Além disso, a inserção das TIC na EaD, mais especificamente no Ensino Superior, tem contribuído para o crescimento e oferecimento de cursos de formação em diversos países.

### 3.3 Cursos e Modelos de Educação a Distância

A EaD é uma modalidade de ensino à distância, que atualmente se desenvolve principalmente a partir do acesso e uso da *Internet*, proporcionando às pessoas a realização de estudos e de formação adquiridos em diferentes tempos e espaços de forma flexível. Gonzales (2005) aponta alguns tipos de cursos à distância: Cursos Abertos; Cursos de Atualização; Cursos de Aperfeiçoamento; Cursos de Graduação; e, Cursos de Especialização.

Os Cursos Abertos são direcionados à comunidade em geral, como aos universitários e à terceira idade. Geralmente, os conteúdos são voltados às áreas gerais do conhecimento e os pré-requisitos para cursá-los são mínimos, com duração de até 36 horas. Os Cursos de Atualização destinam-se aos profissionais em geral, estudantes ou concluintes do Ensino Superior, buscando atender ao desenvolvimento profissional e ao treinamento corporativo, com carga horária de até 48 horas. Já os Cursos de Aperfeiçoamento são voltados a profissionais e áreas específicas do conhecimento, com a carga horária de 60 até 180 horas.

Já os Cursos de Graduação têm como pré-requisito a conclusão do Ensino Médio, destinados às pessoas que desejam obter alguma formação em Educação Superior com habilitação em alguma das várias áreas profissionais, podendo ser bacharelado ou licenciatura. A carga horária é parecida à estabelecida para cursos presenciais e cada curso possui uma especificidade para a formação profissional.

Quanto aos Cursos de Especialização, estes são destinados a profissionais concluintes da Educação Superior, com ênfase em áreas específicas do conhecimento, com carga horária de no mínimo 360 horas, distribuídas pela quantidade de disciplinas e desenho do curso.

No que se refere aos modelos de cursos na modalidade EaD no Brasil, destacam-se, a partir dos estudos realizados por Torres e Siqueira (2012), Moran (2009) e Gonzalez (2005), várias modalidades e estilos:

- Tele-educação via satélite: dominado pelo setor privado com oferta de franquias de recepção presencial, tal modelo utiliza a TV para transmissão de teleaulas. Oferece

também suporte de tutoria presencial e *online* aos alunos, material didático impresso e meio digital (CD) ou *online* por meio da *Internet* (TORRES e SIQUEIRA, 2012);

- Polos de apoio (semipresencial): segue o modelo oferecido pelo MEC para a UAB, inspirado nos projetos utilizados pela Universidade Federal do Mato Grosso, sendo que o oferecimento de curso graduação em Pedagogia foi a primeira tentativa. Torres e Siqueira (2012) apontam que este modelo utiliza o atendimento aos alunos em polos de apoio, com infraestrutura para o oferecimento de suporte para as aulas e tutoria presencial, como também biblioteca e laboratório de informática. São fornecidos materiais impressos com conteúdo e mídia digital, *online* ou CD;
- Universidade Virtual: Torres e Siqueira (2012) defendem um uso intensivo das tecnologias digitais para a comunicação com os alunos e vice-versa. São oferecidas bibliotecas digitais e os alunos recebem o material impresso ou digital. Os tutores dos locais de apoio atendem os alunos de forma remota, que são orientados a irem nesses locais para realização de prova;
- Vídeo-educação: atendimento aos alunos em vídeo-salas com equipamento para reprodução de aulas pré-gravadas, que recebem o material impresso para o apoio às aulas em vídeo, a tutorial *online* e presencial (TORRES e SIQUEIRA, 2012);
- Unidade Central: os alunos visitam regularmente um local pré-definido para realização das atividades de práticas de laboratório. A tutoria acontece de forma remota ao longo do período de oferta das disciplinas para a apropriação dos conceitos (TORRES e SIQUEIRA, 2012);
- Teleaulas: os alunos são reunidos em sala uma vez na semana, o professor tutor transmite a aula ao vivo e o professor que ministra a disciplina responde às dúvidas dos alunos durante ou no final da aula. Normalmente, após as teleaulas, os alunos realizam atividades de discussão para aprofundamento do conteúdo que foi abordado na aula. É disponibilizado aos alunos o material impresso, bem como as orientações para realização das atividades no decorrer da semana com o acompanhamento de um tutor eletrônico ou *online*. Os alunos também têm acesso ao portal do curso na *Internet* onde estão disponíveis os materiais complementares. A interação também acontece através dos Fóruns de discussão e envio de mensagens aos tutores (MORAN, 2009);
- *Web*: o conteúdo é disponibilizado pela *Internet*, DVD ou CD, e os alunos recebem o material impresso por módulo ou disciplina. Para o AVA, utiliza-se como *Moodle*, o *Blackboard* ou *Teleduc*. Algumas instituições possuem seus próprios AVA. De acordo



com Moran (2009), no Ensino Superior, há dois modelos diferentes via *web*, sendo: virtual e o semipresencial. No virtual, os alunos recebem as orientações do professor e do tutor pela *Internet* ou pelo telefone, e se encontram de forma presencial só para fazerem as avaliações. Já no semipresencial, há polos próximos das residências dos alunos. Esclarecem suas dúvidas com os tutores *online* e presenciais no Polo, como também para serem orientados nas atividades solicitadas e contam os laboratórios de informática. “Esse modelo é replicado pelas universidades públicas, sob a gestão da UAB, que fazem parceria com as prefeituras para a instalação dos polos de apoio presencial (MORAN, p. 61-62, 2009);

- Videoaula: o foco das instituições no ensino superior não é de aulas “ao vivo”, mas sim na produção audiovisual e imprensa pronta. As aulas são produzidas em estúdio. Também podem ser devolvidos de forma presencial e *online*. O aluno vai ao polo uma vez por semana e recebe orientação do tutor, que também supervisiona a exibição de vídeos e as atividades relativas ao conteúdo proposto para a disciplina, além de poder esclarecer suas dúvidas com o professor responsável. No outro modelo, ainda com videoaula, os alunos acessam via *web* ou recebem por DVD, ou CD. Os alunos têm a opção de assistirem as videoaulas no trabalho ou em casa, além de fazerem a leitura do material impresso e realizarem as atividades a serem entregues ao tutor *online* com postagem no AVA (*Moodle*), comparecendo ao polo para realizar a avaliação também *online* (MORAN, 2009);
- Sala de Aula à Distância: as interações acontecem de forma presencial, sendo disponibilizados aos alunos os materiais para estudo, havendo encontros presenciais para discussão e debates relativos aos conteúdos estudados, em formato de aula (GONZALEZ, 2005);
- Aprendizagem Independente: neste modelo, destaca-se a interação nos momentos presenciais para a construção coletiva do conhecimento e a prática da troca e interação no decorrer da semana com a utilização das ferramentas *online* (GONZALEZ, 2005);
- Aprendizagem Independente + Aula: tal modelo se dá pela junção dos dois modelos anteriores, onde a interação acontece tanto por ferramentas síncronas como assíncronas, ou seja, são utilizadas tanto ferramentas virtuais de interação, como o encontro presencial em forma de aula e tutoria (GONZALEZ, 2005).

Por fim, cabe destacar que, para Preti (2011) e Moran (2009), os modelos de EaD são

classificados e caracterizados conforme as ferramentas utilizadas e formas de interação e comunicação entre os participantes do curso. Além disso, Preti (2011) destaca um caminho possível a ser percorrido pelo aluno num curso a distância, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Percurso do aprendente em curso a distância.



Fonte: Preti (2011, p. 86)

É possível observar a partir da Figura 3 que inicialmente a equipe pedagógica realiza o planejamento de todas as etapas e passos do curso e antes de iniciá-lo se informa ao aprendente o percurso que irá percorrer até concluí-lo. Na matrícula e acolhimento, ele também recebe o projeto pedagógico do curso, como um Manual do Estudante que contém informações importantes referentes ao curso e especialmente à modalidade e orientações para estudo.

Também, é disponibilizado ao estudante um Guia de Estudo com cada disciplina ou área de conhecimento oferecida com todas as orientações para realização da leitura do material didático, leituras complementares, das atividades a serem realizadas, sejam para os momentos presenciais ou para os encontros virtuais ou conforme a proposta de cada curso. O contato com o professor ou tutor *online* é realizado por meio do AVA, por *fax*, telefone, correio etc.

O professor indica ao estudante a literatura complementar para auxiliá-lo numa melhor compreensão do conteúdo proposto. A avaliação é definida nas datas para realização, mas há também uma segunda ou terceira avaliação para que o aluno fortaleça e construa novos conhecimentos e aproxime cada vez mais da realidade profissional. Ao final do percurso percorrido e concluído pelo estudante, obtêm-se os resultados das avaliações e aprovação ou reprovação no curso (PRETI, 2011).

Numa outra perspectiva, Moran (2009) aponta que no Brasil há dois modelos diferentes de ensino superior à distância via *web*, sendo o modelo semipresencial e o modelo virtual. No modelo semipresencial os alunos contam com um polo de fácil acesso e, além do tutor *online*, há um tutor presencial no polo, que dá apoio aos estudantes para orientação e esclarecimentos de dúvidas. Este modelo é adotado pelas universidades públicas, como no caso da UAB, que realiza parcerias com as prefeituras para instalação dos polos presenciais. Já o modelo virtual, o curso é realizado totalmente a distância via *Internet*, de forma que os alunos se comunicam constantemente com o professor e/ou tutor de forma *online* e se encontram presencialmente apenas para fazerem as avaliações.

Ainda, no que refere aos tutores, atualmente, há uma tendência em inserir o Sistema de Tutor Inteligente incorporados pelos *softwares* com a utilização das técnicas de Inteligência Artificial (IA) para fazer a mediação e *feedback* imediato com os estudantes sem a intervenção humana (BASTIANI; MAZZUCO; REATEGUI, 2020). Na visão dos autores, se esse sistema fizer parte dos modelos adotados pelas instituições de ensino, certamente a formação dos professores será ainda mais prejudicada, uma vez que a interação com os tutores é fundamental para a formação e construção da identidade docente.

### **3.4 A Influência Neoliberal na Educação a Distância no Brasil**

Ao realizar uma revisão de literatura sobre o percurso histórico da EaD, foi possível constatar que as experiências relacionadas a ela datam desde a Grécia antiga, conforme abordado por Saraiva (1996). Posteriormente, a EaD se desenvolveu nos Estados Unidos, na Europa, na Austrália, na América Latina, enfim, em vários continentes do globo terrestre. Mas foi só a meados do século XX que a EaD começou a se fortalecer e se estabelecer como uma modalidade de ensino (ALVES, 2009; MOORE; KEARLEY, 2007; NUNES, 2009; PETERS, 2004).

No Brasil, a EaD se desenvolveu nos anos de 1990, a partir das políticas educacionais com as recomendações de organismos internacionais de educação, principalmente aquelas formuladas pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Ainda, cabe destacar que a EaD só ganhou força após a uma

crise estrutural do capital que afetou a economia global, provocando consequentemente a “[...] deterioração do controle dos Estados nacionais sobre os fluxos de capitais produtivos e financeiros” (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p.46),

Diante disso, nos anos 1970, a política econômica também começou a ser influenciada pelas teorias monetárias neoliberais, favorecendo a atuação das políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nos chamados países periféricos. E, nos anos 1980, a crise do endividamento se agrava, abrindo espaço para que o Banco Mundial, conforme Mendes Segundo e Jimenez (2015), pudesse intervir na elaboração da política interna desses países, como também influenciar suas legislações. Para as autoras:

[...] o setor da educação passou a fazer parte de uma agenda “positiva” preconizada pelo Banco Mundial, assumindo a tarefa de promover a inserção dos países periféricos à almejada economia globalizada. Este Banco prescreve a necessidade de investimento mínimo na educação básica universal, priorizando o ensino primário, de acordo com as potencialidades de cada país envolvido (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 48).

Assim, a escola passa então a ser objeto de debates nos países, bem como de propostas de reestruturação da educação. E, a partir do financiamento de créditos, está incluído um conjunto de políticas educacionais para promover o desenvolvimento da comunidade internacional frente ao Banco Mundial. Além disso, a educação também é vista como um caráter compensatório, para amenizar a situação de pobreza em momentos críticos de ajustamento econômico, mas, sobretudo, comprometer os países periféricos a uma nova ordem econômica, a globalização. A educação, como política pública do Estado, impõe uma educação mundial condicionada aos “[...] interesses do mercado, à estabilização econômica e ao princípio de governabilidade, indispensáveis ao processo de acumulação ampliada do capital” (MENDES; SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 56).

Araújo Filho *et al.* (2015), corroboram com essas ideias, pois, segundo os autores, no Brasil, o Estado vem impondo sucessivamente reformas e políticas educacionais para atender as recomendações dos organismos internacionais. Com a crescente mercantilização do ensino superior, especialmente, a EaD tem ganho cada vez visibilidade a partir da oferta de cursos em larga escala com pacotes a baixo custo, de forma aligeirada e com conteúdos mínimos. Para os autores, a EaD:

[...] é a expressão da crise do capital na contemporaneidade, formalizando a mercantilização da educação superior, demonstrado em documentos oficiais, como exemplo Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/96 e na lei 13.005/2014 do novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o período de vigência entre 2014-2024, incentiva à utilização de aparelhos tecnológicos como ferramenta para o aprendizado de todas as áreas da educação, cujo alcance abrange todos os níveis e modalidade da educação (ARAÚJO FILHO *et al.*, 2015, p. 376).

Desta forma, a crise do capital que se alastra no decorrer dos anos, vem modificando substancialmente as políticas educacionais, sobretudo a formação de professores para assegurar a manutenção dos lucros pelo capital.

Os autores ainda chamam a atenção para que a partir das propostas dos países membros da UNESCO, “[...] a educação instala o Estado neoliberal produzindo e reproduzindo a geração do conhecimento, fortalecendo na luta de classes a burguesia, que soergue artimanhas ideológicas para suplantar o exercício do poder” (ARAÚJO FILHO *et al.*, 2015, p. 374).

Assim, a formação de professores na modalidade EaD, na teoria do capital humano, é alinhada a flexibilidade de tempo, sem a necessidade de espaço físico institucional. É uma forma de continuar oferecendo formação, porém de forma rápida e aligeirada e, simultaneamente, de enfrentar o problema da desqualificação profissional que assola o país.

Conforme Araújo Filho *et al.*, (2015), o discurso da EaD de corrigir a qualificação dos indivíduos, não passa de um “[...] discurso sedutor de universalização e democratização da educação, que, a nosso ver, traduz-se, apenas em estratégias necessárias à administração das contradições imanentes do capitalismo” (p.377).

No Brasil, neste contexto, é através da UAB, desde 2005, que o governo vem fomentando cursos de licenciatura na modalidade EaD, por meio de leis e planos nacionais de educação determinados pelos organismos internacionais.

A UAB consiste num mecanismo utilizado pelo capital em parceria com o governo para implementar suas políticas devastadoras que embasam a formação aligeirada de nível superior, sobretudo a formação de professores, com o discurso rasteiro e superficial de resolver os problemas da educação e da sociedade (ARAÚJO FILHO *et al.*, 2015, p. 382).

Num levantamento realizado por Barreto (2015) aponta que de 2001 a 2011 as matrículas em cursos à distância saltaram de 0,6% para 31,6%, sendo que nos cursos de Pedagogia passaram de 29,3% a 65,7% do total de estudantes.

Acompanhando esse crescimento, segundo o INEP (2019), o número de matrículas em cursos de licenciatura por modalidade de ensino mostra que na EaD é de 53,3%, enquanto na presencial é de 46,7%. De forma mais específica, o curso de Pedagogia, em 2009, ocupava o 3.º lugar, com 564.645 matrículas e, em 2019, alcançou o 2.º lugar, com 815.959 matrículas.

A partir destes dados, é possível observar um crescimento em oferta de vagas, porém, uma “falsa” democratização, conforme já apontado por Araújo Filho *et al.* (2015). Na visão do autor, trata-se de uma ideologia que afeta a consciência da classe trabalhadora, ocasionando uma

impressão errônea de todo o processo educacional, principalmente quando a meta é o cumprimento da expansão do ensino superior e a formação de professores por meio da EaD, sendo apenas um discurso para resolver a falta de professores na educação básica a partir de uma proposta que visa uma formação desqualificada e redução de custos.

### **3.5 A Expansão da Educação Superior no Brasil**

A EaD se efetiva como uma modalidade no Brasil a partir da LDB 9.394/96, com o argumento da necessidade do uso de recursos tecnológicos na educação. No artigo 80, título VIII, “Das Disposições Gerais”, consta que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Assim, a EaD, que até então era utilizada como um recurso formal, destinado ao ensino supletivo, passa a se tornar uma modalidade de ensino.

A partir desse momento, novas regulamentações foram introduzidas na LDB, dentre elas o artigo 87, parágrafo 4º da LDB 9.394/96, que dispõe: “até o fim da Década da Educação serão somente admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Sobre este artigo, Malanchen (2015) com base nos estudos de Freitas (2002) e Sheibe (2002), aponta que houve uma interpretação equivocada quando entenderam que os docentes deveriam ter curso superior até o ano de 2006 para que pudessem continuar lecionando, mas a interpretação correta da Lei é que o artigo exige o curso superior aos professores admitidos a partir dessa data. Deste modo, essa interpretação equivocada abriu um leque de possibilidades e principalmente, “favoreceu a expansão de cursos à distância em massa para professores [...]” (MALANCHEN, 2015, p. 125). A mesma autora aponta que com a regulamentação da EaD como uma modalidade de ensino, verifica-se que ela é vista como uma forma para resolver os problemas educacionais, reiterando o discurso da democratização para justificar a expansão da modalidade.

Ainda, para Malanchen (2015), é recorrente nos documentos emitidos pelo MEC as experiências exitosas, assim como os termos “democratização” e “Tecnologias da Informação e Comunicação” quando se referem principalmente à EaD. Deste modo, a autora propõe refletir sobre a seguinte questão:

[...] Em que medida esse processo de expansionista da EaD possibilita realmente a democratização da educação, pois entendemos que não basta ampliar o número de vagas para se afirmar que se está democratizando, é preciso muito mais para se ofertar a igualdade de condições, de acesso e a permanência no ensino superior (MALANCHEN, 2015, p.139).

Por fim, quanto à formação de professores, a autora destaca que no projeto da UAB é abordada a capacitação em serviço, mas não na formação ou capacitação docente, e isso traz a indagação se realmente está havendo proposta para a inclusão e democratização do ensino.

Diante do aumento do número de cursos em EaD, Barros (2014) questiona sobre a expansão e o processo de democratização do ensino que permeia os discursos para alavancar o crescimento econômico num mundo competitivo, em especial, com a necessidade de qualificar profissionais da educação básica. Para o autor:

[...] a democratização proposta a partir da EaD é uma “falsa democratização”, pois parte da ideia de “democracia”, ou que EaD, *per se*, é uma falsa forma de educação. Relativamente a essa via de pensamento, é nela que boa parte dos atuais críticos da educação *online* hoje se apoiam com maior ou menor consciência do fato [...] (BARROS, 2014, p.25).

Para o autor, no Brasil, a expansão dos cursos em EaD têm sido justificadas pela necessidade de uma nova estrutura produtiva mundial, que leva ao aumento do número de vagas ofertadas, correspondendo desta forma a um aumento da democracia no país. Diante disso, é comum o uso do termo “democratização” nas diversas fontes de informação, como imprensa, propagandas, trabalhos acadêmicos, entre outros, que fazem referência ao aumento do número de cursos em EaD.

Diante disso, cabe destacar que o PNE de 2001<sup>1</sup> reconhece a EaD como um importante instrumento para o avanço democrático no país, especialmente na educação. Segundo o documento:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (BRASIL, 2001, p.43).

A política para a formação de professores também ganha destaque no referido documento, em suas diretrizes:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência

---

<sup>1</sup> Optou-se por referenciar esse documento neste trabalho, pois no PNE em vigor, Lei n.º 13.005/2014, não consta a mesma redação citada, apenas diretrizes, metas, estratégias para o decênio 2014/2024.

existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira (BRASIL, 2001, p. 45).

O PNE também determina os objetivos, prazos, estratégias, formas de atuação, tipos de equipamentos, bem como sua forma de utilização. Dentre os objetivos, é importante destacar os que preconizam a formação docente a distância:

[...] Iniciar, logo após a aprovação do plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica; Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas; Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância; Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância. (BRASIL, 2001, p. 52-53).

É possível observar que os objetivos descritos acima estão já efetivados no país, como no Programa Pró-Licenciatura e a UAB em 2006, num sistema de parceria e cooperação entre as Universidades Públicas Federais de Ensino Superior, que tem como propósito expandir o ensino superior.

Embora o Estado busque expandir o ensino superior utilizando um discurso positivo de democratização, seria ingênuo ou, pelo menos, prematuro, afirmar que o aumento quantitativo de oferta de vagas em cursos em EaD corresponde a um aumento qualitativo da democracia. Expansão não significa necessariamente democratização.

Numa outra perspectiva, Niskier (1999) chama a atenção para a realidade brasileira quando aponta o crescimento demográfico. Segundo ele, a partir dos anos 1940, o perfil do brasileiro mudou drasticamente em decorrência do aumento da população urbana e com isso, as massas tomaram conhecimento de seus direitos à educação e a igualdade de oportunidades.

Diante disso, é fato que a educação no país não conseguiu acompanhar as transformações sociais. Assim, para o grande número de pessoas excluídas, a Lei n.º 5.692/71 passa então a admitir a utilização do rádio e da TV e entre outros meios de comunicação, visando atender o maior número de alunos, porém, restrito ao ensino supletivo. O mesmo autor reconhece que:

“A tecnologia educacional (TE) é uma ferramenta com as condições ideais para disseminar o aprendizado em um País de dimensões continentais, conscientes agora de que os meios tradicionais por si só são incapazes de solucionar os problemas críticos da educação brasileira” (NISKIER, 1999, p.28).

No entanto, faz-se importante observar que é necessário que a tecnologia educacional esteja atrelada a um compromisso social, uma vez que se associa as decisões e compromissos políticos



que abrangem a democratização do ensino, já que os direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 asseguram a todas as pessoas o direito de estudar e, assim, exercer sua cidadania.

Neste cenário, a EaD não pode ser vista como uma vilã, mas sim, como uma oportunidade para as pessoas estudarem e terem acesso ao conhecimento, principalmente para aquelas que residem em regiões mais afastadas, nas quais há professores que podem não possuir o ensino fundamental completo. Esta é uma realidade que precisa ser superada para haver avanço em educação e assegurar aos jovens do futuro melhores oportunidades de trabalho.

Assim, não há como negar que a EaD ocupa um espaço importante na sociedade atual, porém, o avanço desenfreado dessa modalidade, especialmente no que diz respeito à formação de professores, precisa ser refletida com visão crítica, pois a qualidade da educação básica depende da qualidade dos cursos de formação.

Outra questão que merece atenção refere-se às novas TIC, principalmente quanto à sua utilização na democratização do ensino, já que há dúvidas se elas democratizam ou se geram elitização, aumentando a exclusão quanto ao acesso a esses recursos disponíveis. Na visão de Frigotto (2006), por exemplo, se examinada sob a lógica do capital humano, quando a educação passa a ser disponibilizada de forma *online*, por meio dos dispositivos tecnológicos, sob o domínio do setor privado, há uma falsa democracia, visto que a ferramenta tecnológica pode se tornar uma ferramenta do acúmulo de capital e perpetuação das desigualdades sociais.

### **3.6 Formação Docente a Distância: inicial, continuada ou capacitação em serviço?**

O processo de regulamentação dos cursos de formação de professores no ensino superior na modalidade de EaD se iniciou por meio do Decreto n.º 2.494/1996 de 10 fevereiro de 1998, tendo como base as diretrizes da LDB de n.º 9.394/96. A partir deste decreto, o Estado regulamenta o artigo 80 da Lei em vigor, possibilitando o aumento de formas legais para expansão da modalidade no país.

Em 2006 este fato é reforçado por meio do decreto n.º 5.800/06, ao instituir a UAB, que teve como propósito incentivar a modalidade da EaD para a formação inicial e continuada de professores, como também apoiar pesquisas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (GATTI; BARRETO, 2009).

Mill (2010) ressalta que é a primeira vez que a EaD é mencionada na legislação nacional, fazendo uma conexão com a formação de professores. Tanto a EaD como a formação de professores são questionadas e debatidas entre os estudiosos do Brasil e do mundo. Segundo o

autor, as tecnologias digitais, especialmente a telemática, vem mudando todas as instâncias sociais, influenciando a forma de viver e de participar na sociedade. Assim, a educação é também influenciada e afeta diretamente o modo de ensinar e aprender:

Em função dos tempos e espaços experimentados na cibercultura e em função das mudanças no mercado de trabalho, ser estudante ou ser professor adquire agora nova configuração: o professor deixa de ser detentor de um saber válido por excelência e o aluno deixa de ser sujeito passivo do processo de ensino-aprendizagem (MILL, 2010, p. 296).

Diante disso, a formação de professores, principalmente por meio da EaD, merece uma atenção cuidadosa e reflexiva diante da sua expansão no Brasil. Mill (2010), ainda aponta que a EaD deve ser analisada no sentido de poder contribuir com a formação de professores como possibilidade de superação e atendimento das demandas de formação na educação básica. Além disso, deve contribuir para melhoria da qualidade da educação na totalidade. “Desta forma, a análise deve passar pelo estágio atual da formação de professores e pelas atuais possibilidades de a EaD atender a esta formação, com destaque para questões políticas, sociais, tecnológicas e pedagógicas” (MILL, 2010, p. 298).

Para Mill (2010), Gatti e Barreto (2009) e Gatti *et al.* (2019) a qualidade da educação no Brasil melhorou em acesso e permanência na escola, porém, em relação à formação de professores, ainda há muito o que melhorar, seja na formação completa em cursos de licenciatura, seja em número suficiente para atender à demanda na formação continuada.

Embora as críticas sejam diversas, algumas já superadas e outras ainda não, o fato é que as tecnologias digitais e seu uso na EaD, atrelado à perspectiva democratizante, abriu um leque de possibilidades para amenizar alguns dos problemas oriundos da formação docente no Brasil. Além disso, possibilita um aumento de professores com formação, como também com formação em serviço. Assim, para Mill (2010) a parceria entre EaD e formação de professores pode render bons frutos:

Desde que parta de uma proposta de formação de professores a distância que prime pela qualidade da formação e pela melhoria da formação do futuro cidadão. A EaD é sim um dos grandes catalisadores das transformações que a educação brasileira está precisando e a formação de professores é uma das vertentes de contribuição deste catalisador (MILL, 2010, p. 312).

Assim, a modalidade de EaD é uma alternativa para aqueles que desejam realizar um curso de graduação. Com o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, tal modalidade alcança um público cada vez mais jovem que opta por estudar à distância na busca

pela formação docente ou qualificação profissional, fato este que merece atenção. Para Silva (2019) “a qualidade da Educação depende da qualidade dos cursos de formação de professores que hoje encontram um público diversificado e crescente na EaD” (p.124).

No que se refere à qualidade do ensino ofertado pela EaD, esta consta nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância que recomendam uma estrutura mínima do Projeto Político-Pedagógico de cada proposta de curso. Conforme orientação do documento, faz-se necessário:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007, p. 7-8)

Além destas recomendações, outros cuidados especiais são ressaltados, como na elaboração de materiais didáticos, dos conteúdos e metodologias que servirão de referência para o curso, a comunicação entre os envolvidos na formação, o estabelecimento de critérios e metodologias de avaliação, entre outros. Nesse sentido, é indispensável que haja um acompanhamento constante por parte do poder público com a finalidade de monitorar a qualidade dos cursos em EaD para garantir um mínimo de qualidade na formação, independente do curso.

Outro aspecto imprescindível diz respeito à qualidade da formação do docente formado em EaD, já que além da avaliação dos cursos de formação, é preciso mais do que em qualquer outro momento assumir uma perspectiva reflexiva, que analise as condições materiais, culturais e sociais nas quais se insere o plano de carreira dos professores, bem como a valorização dos saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão.

Preti (2005) aponta a necessidade de se conceber uma proposta de formação de professores que possibilite a profissionalização voltada ao desenvolvimento profissional. Para o autor, a EaD como prática educativa mediada pelas TIC deve favorecer a interação e colaboração entre os envolvidos em todo processo.

Nesse mesmo sentido, para Lobo Neto (2011) a EaD só cumprirá sua função de possibilitar o acesso à formação e à educação, se estiver alinhada ao projeto político, histórico e cultural da sociedade. Segundo o autor:

É preciso ter muita clareza sobre as condições de ser a EAD uma alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples

aplicação técnica e tecnocrática de um sofisticado sistema de comunicação, num processo de “modernização cosmética”. Não nos serve – como a ninguém serve – qualquer tipo de educação a distância. A razão é simples e objetiva: não nos serve – como a ninguém serve – qualquer tipo de educação (LOBO NETO, 2011, p.401).

Desta forma, considerar a EaD como prática educativa é inserir o indivíduo no processo educacional, desenvolvendo a consciência política, a capacidade de reflexão crítica sobre a prática e de se colocar criticamente sobre si, o outro e o mundo. Ou seja, é propiciar condições ao indivíduo para se desenvolver e explorar sua subjetividade.

Contudo, é fundamental propiciar ao futuro docente os saberes necessários à profissão para a superação dos desafios que surgirão nas diversas situações de aprendizagem, bem como durante a realização do curso em EaD, principalmente em relação ao uso das diferentes linguagens, ferramentas e ambientais virtuais, por meio da descoberta, da dúvida, ritmo de aprendizado e troca de experiências com seus pares e demais colegas, professores e tutores.

### **3.7 Educação a Distância: legitimação e ambiguidade**

Diante do aumento no número de cursos em EaD no Brasil e no mundo, cresce a cada dia os discursos com opiniões divergentes entre os estudiosos, pesquisadores e sociedade em geral no que refere à possibilidade de formação dos indivíduos. Tais discursos são marcados por ambiguidades que apontam posicionamentos diferentes. De um lado, há um discurso que concebe a EaD com um cunho mercadológico da educação e na relação custo-benefício que o grande número de vagas pode proporcionar, e, do outro lado, um discurso no qual a EaD é vista como uma forma de expandir, democratizar e universalizar o acesso à educação superior.

Como visto na Seção 3.4, o processo de mercantilização da educação no Brasil vem acontecendo no cenário da globalização, onde os objetivos são determinados pelos organismos internacionais, com fins voltados ao crescimento econômico, à escola vista como empresa e aos conteúdos ensinados em conformidade às exigências do mercado.

Araújo Filho *et al.*, (2015) defendem que os projetos e políticas de governo que legitimam a EaD propagam um discurso de acesso à educação com o claro interesse na formação dos indivíduos de forma mais rápida e superficial, voltada ao mercado, que influencia a adoção rápida da EaD pelas IES privadas. As políticas governamentais evidenciam também a precarização do trabalho e da formação, bem como o aligeiramento da formação docente.

Assim, a política educacional de formação de professores organizada pelos organismos internacionais não contribui de forma efetiva para o processo de formação. Pelo contrário, acaba

dando uma visão pragmática, aligeirada e descomprometida dos programas tanto em EaD quanto em presenciais.

Segundo Sacristán (1995) a formação continuada deve favorecer a construção da identidade profissional dos docentes frente aos novos desafios e aos novos paradigmas de cada momento social, histórico e político.

Sob outra perspectiva, a EaD é entendida como uma dimensão social que pode garantir a democratização e a cidadania, conforme Belloni (2009):

“A educação aberta e distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na no va ordem econômica” (p.3).

Ainda, para a autora, a tecnologia está fortemente associada à EaD, uma vez que com o avanço tecnológico houve um grande impulso no desenvolvimento de experiências em tal modalidade. Entretanto, ela faz algumas críticas em relação à LDB n.º 9.394/96 por permitir que a EaD esteja sendo utilizada como meio para superar os problemas emergenciais e para consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais como os que ocorreram nos anos 1970.

Belloni (2009) acredita que a EaD:

[...] tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia do conhecimento (p. 4-5).

Nesse sentido, a autora considera importante integrar as TIC aos processos educacionais, já que elas fazem parte da vida social dos indivíduos. Sendo assim, a EaD se torna imprescindível para ampliar a oferta de vagas principalmente no ensino superior, viabilizando a formação inicial de professores, preparando-os para a inovação tecnológica e consequências pedagógicas, como também para a formação continuada ao longo da vida.

Atores como Belloni (2009), Barreto (2003) e Mill (2010) pontuam que a EaD não deve ser vista como uma forma de baratear ou aligeirar a formação, ao cair em propostas de mercadorização da educação. Por isso, faz-se urgente refletir sobre a formação de professores hoje no Brasil. A formação oferecida em curso de licenciatura em EaD está realmente “formando” professores? O destaque à palavra: formando, foi proposital.

Barreto (2003) pontua que não se pode negligenciar a influência e inserção das TIC na EaD, pois há uma “[...] simplificação de raiz, materializada no deslocamento da formação para capacitação em serviço” (p.12). Por isso, o fato de falar de formação não implica a necessidade de distinguir a inicial ou continuada, mas sim de falar de capacitação em serviço e de certificação, conforme acrescenta a autora.

Logo, as discussões acerca das políticas nacionais relacionadas à formação de professores no âmbito da LDB, PNE, UNESCO e Banco Mundial deixam claros os propósitos de uma habilitação rápida, aligeirada, com a transmissão de conhecimento por meio de apostilas com conteúdos simplificados e ilustrativos, deixando de lado o essencial, ou seja, o conteúdo que permite uma discussão crítica diante da realidade.

Então, como é possível formar um professor crítico e reflexivo se os estudantes de licenciatura nem estabelecem contato com os professores das disciplinas? Nos cursos em EaD, são os tutores que acabam acolhendo os alunos e tirando suas dúvidas, mas esses geralmente não são professores, apenas técnicos que fazem a mediação entre o curso e o estudante.

Tais questões permitem refletir sobre a construção da identidade dos docentes, pois como é possível construir uma identidade profissional docente sem uma relação direta com os professores e tutores? Sem essa identificação, conforme pontua Nóvoa (1995), a identidade profissional não se firma, ela se desfaz. Por isso, é preciso encontrar um equilíbrio para que os estudantes dos cursos de licenciatura em EaD se identifiquem com a profissão que escolheram.

A EaD é uma realidade no Brasil e por isso é urgente fomentar problemáticas relativas a esta modalidade no contexto das discussões sobre educação. A formação de qualidade dos professores da educação básica é fundamental, mas, para tanto, se faz necessário um debate sobre os novos espaços e modelos de formação, como também acerca dos papéis atribuídos às tecnologias no processo de formação.

### **3.8 Pandemia de COVID-19, Ensino Remoto e Educação a Distância**

De repente o mundo parou diante da pandemia provocada pelo COVID-19, que teve posição de destaque como um novo fator de incerteza. Os hábitos comuns da vida cotidiana tiveram que ser adaptados para evitar o contágio e a propagação em massa desse vírus que já provocou milhares de mortes no mundo inteiro e ainda continua provocando com suas variantes. Arelado a isso, o processo de isolamento social tem causado vários impactos na vida das pessoas e a educação é uma das áreas que mais está sendo consideravelmente afetada.

Segundo Morgado (2020), não existem crises fáceis e toda sociedade se depara com

diversos problemas quando a anormalidade prevalece e mais do que nunca, a educação passa por um momento de grandes desafios. Para o ensino superior, o desafio é combater as desigualdades por meio da pesquisa, extensão e formação de recursos humanos para poder continuar as atividades previstas, além de participar da busca por soluções para o enfrentamento da crise como centros de referência.

Para combater as desigualdades, algumas iniciativas foram realizadas por parte das universidades públicas e redes de ensino, fornecendo aos estudantes mais carentes equipamentos adequados, tais como: *notebooks*, *tablets* e planos para *Internet*, *chips* e atividades não presenciais, os quais ajudam amenizar os efeitos negativos causados pela crise. O Estado também precisa investir na formação dos recursos humanos, principalmente quando se fala em formação continuada de professores e pesquisadores, que têm ainda mais destaque.

Em uma conferência via *web*, Nóvoa (2020) destacou: “Os professores salvaram a escola!”. O autor ressaltou que o momento foi de reafirmação da profissão docente, a partir da conscientização dos profissionais da área quanto ao seu papel e a valorização da profissão pela sociedade, para haver uma mudança significativa em termos de *status* da categoria.

Os professores tiveram que rever suas práticas, pois foram inesperadamente dominados pela ausência física e pelo teletrabalho, ou seja, muitos professores se viram na necessidade urgente de mudar suas didáticas e métodos para ensinar seus alunos por meio dos diversos recursos tecnológicos, orientando-os da melhor forma possível naquele momento.

Ainda, conforme Morgado (2020), “Estamos perante uma situação que requer grande capacidade de colaboração, partilha e inovação entre os atores da comunidade educativa” (p.2). De acordo com Zepke e Leach (2010) investir no professor, dar o suporte necessário para que ele desenvolva suas aulas e esteja bem-preparado e sensível às necessidades dos alunos, certamente haverá mais comprometimento com os estudos em ambas as partes.

Por outro lado, os alunos também precisaram se adaptar à nova realidade, desde a necessidade do acesso, aos mais carentes, até as adequações de pesquisas e estudos em andamento, aos que participam de pesquisas (iniciação científica, pós-graduandos etc.). Além disso, a sociedade percebeu as dificuldades inerentes a educação de seus filhos, já que participaram mais ativamente do processo.

Assim, em poucas semanas, as escolas tiveram de se reinventarem após a suspensão das atividades para combater a pandemia provocada pelo COVID-19. As aulas *online*, o acesso ao AVA, que faz parte da EaD há um bom tempo, tornaram-se uma realidade e os professores tiveram que se adaptar rapidamente. Cabe destacar que muitos professores não estavam preparados para lidar com os recursos tecnológicos e nem houve tempo suficiente para que a maioria das

instituições de ensino propiciasse o treinamento adequado para aulas remotas.

Deste modo, a crise sanitária provocada pela COVID-19, conforme Pasini, Carvalho e Almeida (2020) trouxe uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento das TIC na contemporaneidade. A distância social emergencial fez com que todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) se aproximassem dessa modalidade a partir do que se convencionou chamar de ensino remoto.

No ensino superior, é fato também que houve migração de estudantes do ensino presencial para a EaD, pois muitos tinham como expectativa continuar e finalizar seus estudos no tempo previsto. Houve também estudantes que ficaram desempregados ou tiveram seus salários reduzidos e como alternativa buscaram cursos mais acessíveis.

A mais recente pesquisa realizada pelo INEP em 2021 aponta o aumento do número de ingressantes na graduação entre 2020 e 2021 ocasionado pela modalidade à distância, com variação positiva de 23,3% entre esses anos, conforme já abordado na relevância desta pesquisa.

Diante disso, é possível apontar que o ensino à distância vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional e se firmando como uma modalidade necessária no contexto brasileiro. A crise econômica acentuada durante a pandemia da COVID-19 foi vivenciada por muitos brasileiros, especialmente pelos jovens de classes sociais desfavorecidas, que viram na modalidade EaD uma oportunidade possível para realizar um curso superior pelo oferecimento de cursos baratos e de fácil acesso.

Neste contexto, as instituições de ensino estão investindo cada vez mais na EaD, principalmente aquelas voltadas ao setor privado que visam mais o lucro do que a qualidade da formação em si, mostrando que a EaD é um caminho sem volta, pois já possível vislumbrar o crescimento do ensino híbrido, como tendência no ensino superior em redes privadas.

Assim, já que a EaD é uma realidade no contexto brasileiro, cabe refletir urgentemente e criar ações conscientes, a partir de uma rígida fiscalização dos cursos por parte do Estado, para garantir a qualidade na formação dos estudantes, pois o que está em jogo não é só o interesse econômico das grandes corporações, mas sim os aspectos de natureza acadêmica relacionados à formação dos docentes, principalmente aqueles que exercem ou exercerão a profissão de professor no ensino básico nas redes públicas e privadas de ensino no país.

### **3.9 Considerações Acerca da Identidade Docente e Educação a Distância**

A contemporaneidade, mesmo antes da pandemia da COVID-19, trouxe a *Internet* e atrelada a ela, as TIC, revolucionando os modos de vida, de ser e estar no mundo e, principalmente,



a identidade pessoal e profissional dos indivíduos. Há um discurso recorrente de universalização de acesso à *Internet* no Brasil, mas o crescimento do seu uso se dá prioritariamente em função das classes mais favorecidas.

Neste contexto, se faz necessária pensar sobre a universalização de acesso por meio da educação. A concepção de aprendizagem ao longo da vida põe em destaque os processos de formação continuada, e os sistemas educacionais têm dado ênfase para a EaD como uma grande possibilidade para superar as dificuldades educacionais atuais, ofertando cursos de formação de professores.

O desafio, que está posto, vai além de incorporar as TIC nestes cursos, pois muitos são precários e parecem visar apenas o lucro por parte das instituições privadas. Além disso, elas também estão presentes tanto no ensino EaD como no presencial, sendo que o que muda é a dimensão espaço-tempo. A política educacional que orienta a formação de professores volta-se para os interesses dos organismos internacionais, dificultando o processo de formação, por meio de uma visão aligeirada e pragmática na modalidade EaD.

De acordo com Sacristán (1995, p.76) “a formação continuada de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas”. Ainda, a formação continuada deve proporcionar ao professor a construção de sua identidade profissional no atual cenário social, histórico e político.

No entanto, é possível constatar que as identidades estão cada vez mais distantes da realidade atual, uma vez que a concepção de mundo está desnordeada, desencadeando uma “crise de identidade”.

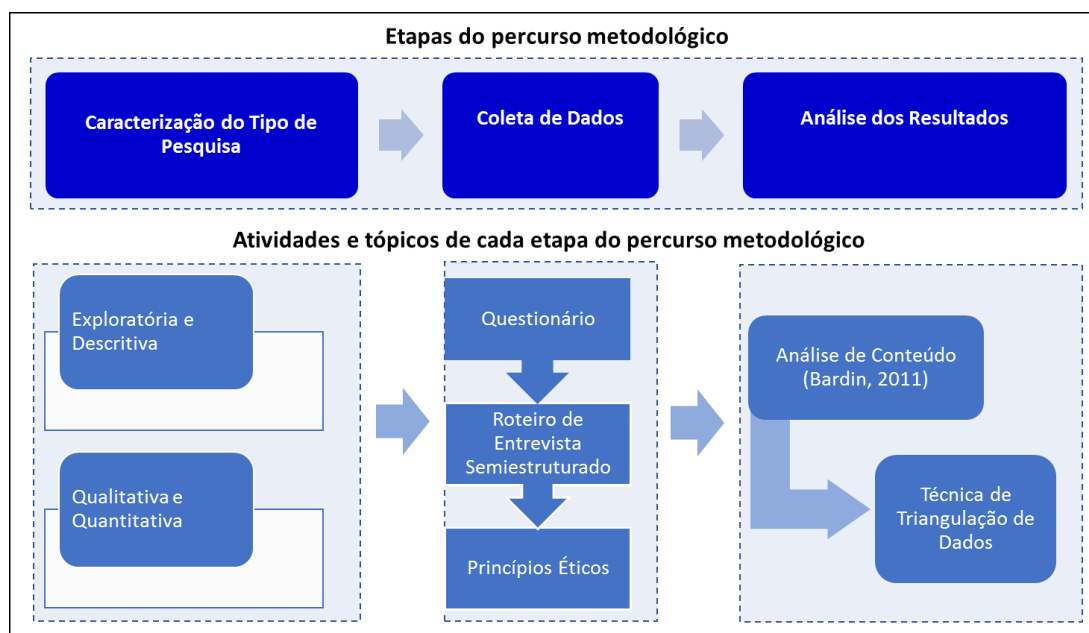
As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processo centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 7)

Nesse sentido, é imprescindível refletir sobre a formação docente nos cursos em EaD, pois um bom curso é aquele que visa a formação numa perspectiva reflexiva e crítica, que proporcione aos docentes conhecimentos teóricos e vivência, articulando teoria e prática, minimizando as dificuldades e contribuindo para a construção e reconstrução da identidade profissional.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, são abordados o método e o caminho escolhido para investigar o fenômeno proposto para o estudo. A Figura 4 permite uma visão geral do percurso metodológico escolhido. Cada etapa será descrita em detalhes nas próximas seções.

Figura 4 – Visão geral do percurso metodológico.



Fonte: Elaborada pela autora.

### 4.1 Caracterização do Tipo de Pesquisa

A pesquisa científica visa novas descobertas e, para tanto, se faz necessária a identificação das operações mentais e técnicas que possibilitem aos pesquisadores chegarem ao conhecimento (Gil, 2019).

De acordo com Lakatos (2017) o método é:

[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (p.83).

Assim, o estabelecimento de um método é um caminho escolhido para se chegar a um determinado fim, já que para fazer ciência é preciso buscar constantemente informações, opiniões e evidências para explicar o funcionamento de fatos e fenômenos.

#### **4.1.1 Abordagens de Pesquisa**

Este estudo se caracteriza como exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa do problema. Os estudos exploratórios, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2014) são justificáveis quando o objetivo é examinar um tema ou problema de investigação pouco estudado, ou que não tenha sido abordado antes, como também para aumentar o grau de familiaridade com fenômenos relativamente desconhecidos e obter uma visão mais completa sobre o contexto real a ser investigado.

Já as pesquisas descritivas, segundo o autor, possibilitam descrever informações importantes referentes às pessoas, aos grupos, à comunidade ou a qualquer outro fenômeno, que seja submetido à análise. “Medem ou avaliam diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno, ou fenômenos a investigar” (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO 2014, p. 60).

A opção pelo emprego concomitante das abordagens qualitativa e quantitativa decorre da possibilidade de aprofundamento dos dados coletados a partir de diferentes pontos de vistas. A pesquisa com abordagem quantitativa centra-se na objetividade, recorrendo à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc.

Quanto à abordagem qualitativa dos dados, permite compreender o objeto de estudo de forma mais profunda. De acordo com Minayo (2016), a pesquisa qualitativa ajuda responder questões particulares da realidade que não poderia ser quantificada ou mensurada, já que:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2016, p. 21).

Portanto, a utilização conjunta das pesquisas qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente, pois uma completa a outra. Tal aprofundamento a que se faz referência pode ser obtido por meio da “triangulação de dados”, que consiste numa técnica de análise por meio da qual os dados quantitativos são confrontados com os qualitativos, possibilitando a sua aproximação, a fim de compará-los com outras pesquisas e analisá-los à luz das teorias que dão sustentação à pesquisa.

#### **4.1.2 Lócus da Pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada em cinco escolas municipais, situadas em diversas regiões da cidade de São José dos Campos: norte, sul, leste, oeste e centro. A cidade está localizada no interior do estado de São Paulo e pertence à Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista e Microrregião de São José dos Campos.

Segundo informação obtida no *site* da prefeitura, a cidade é considerada o principal município da região e o mais importante polo aeronáutico e aeroespacial da América Latina, localizando-se estrategicamente entre os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, ligados por rodovias e aeroportos. A cidade está situada próxima às praias do litoral norte, da região serrana e de outros destinos turísticos do vale do Paraíba e, conforme os dados do IBGE de 2021, sua população é composta por 737.310 habitantes.

As escolas nas quais a pesquisa foi realizada oferecem o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, como também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, jurisdicionadas à Secretaria de Educação e Cidadania (SEC). A clientela escolar constitui-se em sua maioria de crianças oriundas da Educação Infantil, da rede pública municipal, e de jovens e adultos de 18 a 70 anos, que não concluíram os estudos em idade escolar.

Ainda, os alunos com necessidades Educacionais Especiais são atendidos na sala de recursos e um grupo de alunos recebe apoio psicopedagógico institucional, respeitando-se suas diversidades decorrentes de características individuais e culturais.

As unidades escolares onde se deu a pesquisa foram inauguradas nos anos de 1980 e 1990, atendendo as comunidades do seu entorno, consideradas heterogêneas no que se refere à classe social, sendo predominantemente das classes baixa e média, sendo que 20% contam com o auxílio financeiro do governo federal, o Auxílio Brasil. O nível de escolaridade dos moradores da comunidade local é variado, sendo que a maioria possui o Ensino Médio completo, e uma pequena porcentagem possui o Ensino Médio incompleto e nível superior.

Quanto aos alunos ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental, contam aproximadamente 800 a 910 alunos por ano e são oriundos da Educação Infantil da rede pública de ensino. Já em relação aos professores, há vinte em cada escola, sendo que 95% são efetivos e apenas 5% são professores contratados com prazo determinado.

## **4.2 Coleta de Dados**

Para a realização da coleta e dados, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade de São Paulo (USP), o qual emitiu o parecer n.º 4.832.514 (Anexo A) autorizando a realização da coleta em campo. Em seguida, foi realizado contato com a SEC do

município de São José dos Campos, solicitando autorização por meio de uma carta de ofício (Anexo B) para a realização da pesquisa com professores ativos das escolas de Ensino Fundamental, emitindo o Termo de Autorização da Instituição (Anexo C).

Depois, foram selecionadas as escolas e, nelas, com a autorização do diretor(a) responsável e em horário indicado pelo mesmo(a), a esta autora apresentou aos professores e professoras o propósito da realização da pesquisa, bem como todas as informações relativas à participação como voluntário neste projeto.

É importante destacar que, a princípio, a pesquisa previa aplicar o questionário e realizar as entrevistas somente com aqueles professores que realizaram cursos de licenciatura na modalidade EaD e que lecionavam no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Entretanto, houve uma limitação do número de escolas para a realização da pesquisa pela Secretaria da Educação e Cidadania, que autorizou apenas o acesso a cinco escolas. Diante disso, optou-se por definir como sujeitos da pesquisa professores de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, devido às contingências impostas pela pandemia da COVID-19 à retomada das aulas presenciais, e à demora no retorno da autorização da Secretaria da Educação para a retomada da pesquisa, vale observar que a realização da coleta de dados, iniciada em dezembro de 2021, foi retomada após as férias escolares, em março de 2022.

#### **4.2.1 Instrumentos de Coleta de Dados**

Inicialmente, foi realizado um pré-teste do questionário e do roteiro de entrevista com quatro docentes ativos de escolas de ensino fundamental. Devido ao isolamento social provado pelo COVID-19, já que as escolas foram fechadas, foi aplicada a técnica metodológica “Bola de Neve” ou “*Snowball Sampling*”. Essa técnica é considerada uma amostra não probabilística, funcionando como uma rede, pois os participantes iniciais indicam novos participantes e assim sucessivamente até alcançar o número de sujeitos desejado pelo pesquisador (GOODMAN, 1961).

Após a validação dos instrumentos, a coleta de dados foi realizada em duas etapas com o uso de dois instrumentos: um questionário (Apêndice B) e uma entrevista (Apêndice C). Para a elaboração do questionário foi utilizado como modelo o de Raniero (2017).

Depois, com o apoio do *Google Forms*, foi enviado aos docentes participantes. Os motivos que norteiam a opção por sua utilização decorrem do fato de que se caracteriza como um instrumento ágil e que possibilita um grande alcance em relação ao seu número de respondentes, viabilizando a constituição de um panorama baseado no grupo de docentes em estudo.

Por fim, visando o aprofundamento dos resultados obtidos no questionário por meio de um

roteiro com perguntas semiestruturadas, foram realizadas as entrevistas.

#### **4.2.2 Questionário**

O questionário está estruturado em dois campos, sendo o primeiro relativo à identificação dos sujeitos, com a finalidade de traçar o perfil sociodemográfico, contendo informações sobre nome, *e-mail*, gênero, idade, formação, ano de conclusão do curso de licenciatura, modalidade em que realizou o curso, nome da instituição de ensino, atuação profissional, vínculo empregatício e carga horária de trabalho. Já o segundo campo contém questões abertas e fechadas específicas sobre o curso de licenciatura na modalidade EaD.

O objetivo da aplicação do questionário foi o de levantar o número de sujeitos (no caso, professores) que realizaram algum curso de licenciatura na modalidade EaD, sendo este o principal critério de seleção dos participantes

O questionário foi enviado aos professores por via *e-mail* pessoal. Ao acessarem o mesmo, os participantes encontraram uma mensagem com informações relativas à pesquisa e o convite para responderem o questionário elaborado na Plataforma do *Google – Google Forms*, disponível por 3 meses.

#### **4.2.3 Entrevista**

Após a aplicação do questionário e da constatação daqueles professores que realizaram o curso de licenciatura na modalidade EaD, houve o convite para a participação na entrevista. O roteiro buscou considerar questões que envolviam: trajetória e contexto profissional dos professores, saberes docentes e aprofundamento das questões do questionário.

As entrevistas foram realizadas de forma remota com a utilização da Plataforma *Google - Hangouts Meet*, gravadas com o prévio consentimento dos participantes. Posteriormente, foram transcritas pela pesquisadora.

#### **4.2.4 Princípios Éticos**

Uma vez que a pesquisa teve como objetivo o estudo com seres humanos, o projeto foi submetido inicialmente à apreciação do Comitê de Ética com Seres Humanos da USP e a participação dos sujeitos envolvidos na investigação se deu a partir da aplicação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice D), conforme a Resolução n.º 466/12.

Ressalta-se o cuidado empregado para a apresentação e análise dos dados, de modo a garantir o sigilo da identidade de cada um dos participantes. Além disso, todo material (questionários e entrevistas) coletado será apagado da mídia digital após cinco anos de guarda.

### **4.3 Forma de Análise dos Resultados**

Os dados quantitativos foram tratados por meio da estatística descritiva, realizada pela pesquisadora, e a apresentação dos resultados se deu em forma de quadros, tabelas e gráficos. Já para o tratamento dos dados qualitativos, utilizou-se a análise de conteúdo explicitada por Bardin (2011), definido como “um conjunto de técnicas para análise da comunicação” (BARDIN, 2011, p.37) e cujo objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente e os significados explícitos ou ocultos na comunicação.

De acordo com Bardin (2011), essa técnica apresenta três fases distintas e cronologicamente distribuídas ao longo do desenvolvimento da pesquisa: (1) pré-análise dos dados; (2) exploração do material coletado e transcrito; (3) transcrição, revisão, exploração e categorização dos resultados obtidos.

Com isso, foi realizada uma análise minuciosa e detalhada dos conteúdos expressos pelos sujeitos, observando a articulação entre os temas principais, as ideias, as ambiguidades e as contradições relacionadas à temática proposta. Ainda para a análise dos dados, adotou-se a técnica de triangulação de dados que será exposta na próxima seção.

#### **4.3.1 Técnica da Triangulação para a Análise dos Dados**

A triangulação dos dados é um procedimento que combina diferentes métodos de coleta de dados, que podem ser compostos de diferentes grupos ou populações, perspectivas teóricas distintas e vários momentos no tempo, para se chegar a conclusões acerca do fenômeno a ser investigado.

Conforme Tuzzo e Braga (2016), em pesquisas com abordagens quanti-qualitativa, a triangulação dos dados permite a convergência dos resultados, confrontando um com o outro, corroborando com as conclusões. Permite também o aprofundamento de um resultado específico e mostra resultados divergentes, o que fomentará um esclarecimento teórico ou empírico dos resultados obtidos. “Assim se firma aqui a ideia de triangulação, de olhares múltiplos, de buscas diversas que se complementam, mas que também podem se firmar somente no eixo qualitativo” (TUZZO; BRAGA, 2016.p. 141).

Contudo, tal opção proporciona um conhecimento adicional em diferentes níveis, que vai além do conhecimento possibilitado por uma única abordagem. Para este estudo, os dados quantitativos serão confrontados com os dados qualitativos, visando uma aproximação, a fim de compará-los com outras pesquisas e analisá-los com base nas teorias que dão sustentação à construção identitária dos sujeitos pesquisados. A técnica de triangulação utilizada no presente estudo está representada na Figura 5.

Figura 5 – Figura representativa da Técnica da Triangulação de Dados.



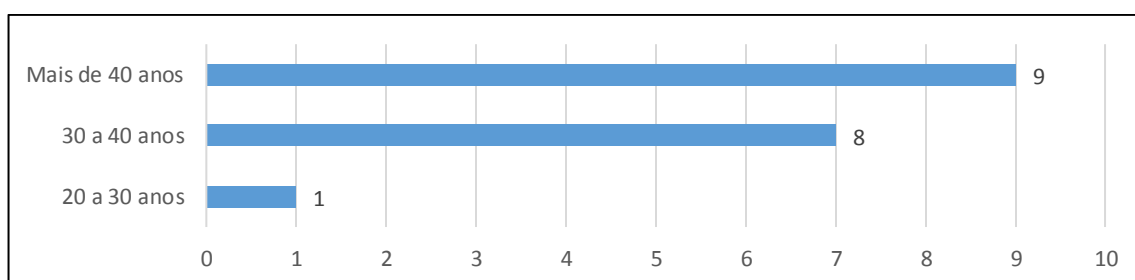
Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, será apresentado o perfil sociodemográfico dos sujeitos da pesquisa e os dados referentes à segunda etapa do questionário, que trata dos aspectos específicos do curso de licenciatura a distância. Esses dados serão posteriormente cotejados com os resultados das entrevistas realizadas e dispostos em categorias de análise.

#### 4.3.2 Perfil Sociodemográfico dos Docentes

Participaram da pesquisa 18 docentes do Ensino Fundamental. Visando traçar o perfil sociodemográfico dos sujeitos, serão apresentados a seguir os dados coletados.

Gráfico 1 – Idade dos sujeitos da pesquisa.



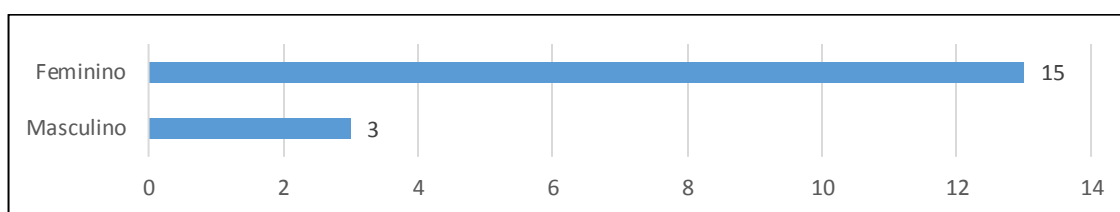
Fonte: Elaborado pela autora.



No Gráfico 1, em relação à idade, é possível observar que a maioria dos docentes possui mais de 30 anos, nove deles têm mais de 40 anos, oito entre 30 e 40 anos e um está entre 20 e 30 anos.

Quanto ao gênero, a partir do Gráfico 2, observa-se a predominância do sexo feminino, sendo 15 mulheres e apenas três homens. É esperado que os cursos de licenciatura sejam formados essencialmente de mulheres, dado confirmado ao longo da história sobre a formação docente (GATTI, 2019).

Gráfico 2 – Gênero dos sujeitos da pesquisa.



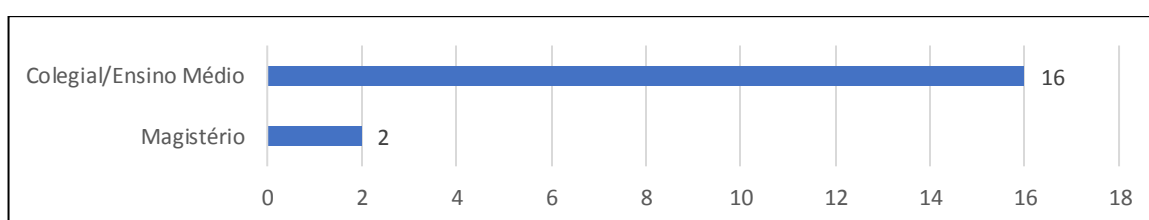
Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, é importante destacar uma maior presença de professores de sexo masculino nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, lecionando as disciplinas de Geografia, História, Matemática, Física, Química, como também na EJA, como no caso dos docentes participantes da pesquisa, que lecionam tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como na EJA.

Cabe citar o trabalho realizado por Janei e Machado (2020), ao apontar que a presença masculina na Educação Infantil, ainda se dá de forma tímida, e que aos poucos os homens vão adentrando nesse universo onde habitam principalmente crianças e mulheres.

Quanto à formação anterior, no Gráfico 3 constata-se que 16 docentes cursaram o Colegial e o atual Ensino Médio, e apenas dois frequentaram o curso de magistério. A maioria, 13 docentes, cursaram escolas da rede pública e cinco escolas da rede privada. Também, os dados coletados mostram que a maioria dos docentes finalizaram tais cursos há mais de 20 anos.

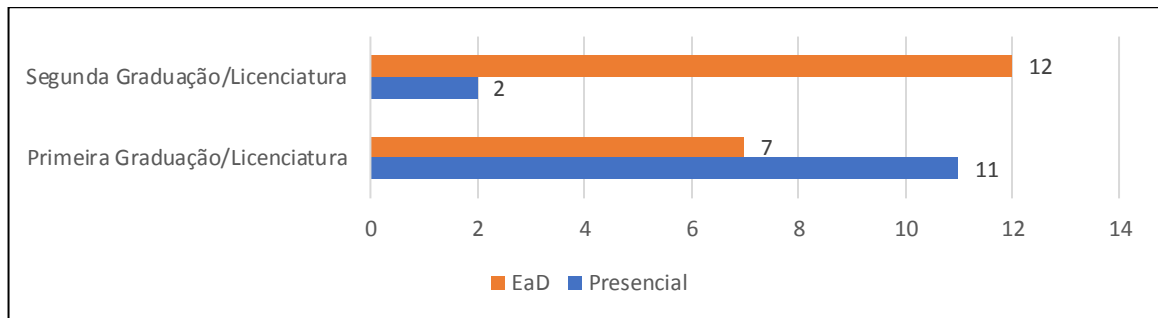
Gráfico 3 – Formação anterior dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à formação inicial e continuada dos docentes, constata-se um dado interessante para a pesquisa, observável no Gráfico 4. Dos 18 docentes, 11 são formados, na primeira graduação ou licenciatura na modalidade presencial e, apenas sete realizaram o curso na modalidade EaD, observando desta forma um certo equilíbrio entre as modalidades.

Gráfico 4 – Formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os cursos realizados na primeira graduação pelos docentes nas modalidades presencial e EaD foram: Bacharelado em Ciências do Esporte (um); bacharelado em Biologia (um); Geografia (um); História (dois); Letras (um); Nutrição (um); Pedagogia (seis); Psicologia (dois), Publicidade e Propaganda (um).

Quanto à segunda graduação ou licenciatura, nota-se já uma predominância da modalidade EaD, sendo que 12 cursaram em EaD e apenas dois curso presencial. Conclui-se que, neste grupo, há uma preferência por uma segunda graduação ou licenciatura nos cursos em EaD. Os cursos realizados foram: Pedagogia (quatro); Ciências biológicas (um); Sociologia (um); Letras (três); Artes Visuais (um); Biologia (um); História (um). Desses, apenas um docente fez licenciatura (em Pedagogia) na EaD.

Cabe apontar aqui que a maioria dos docentes entrevistados (17) fizeram o curso de licenciatura à distância em instituições de ensino superior privadas, e apenas um fez o curso em uma instituição de ensino superior pública. Além disso, dez docentes cursaram o modelo totalmente a distância e oito docentes cursaram cursos no modelo semipresencial.

Na Tabela 4 são apresentadas as principais características desses modelos de cursos apontadas pelos sujeitos entrevistados.

Constata-se que os modelos de EaD, nos quais os docentes realizaram os cursos, seguem uma mesma estrutura, que consiste na realização de diversas atividades: acessar videoaula e teleaula, atividades avaliativas *online* e entrega de trabalhos escritos, avaliação presencial no polo e *online*. As instituições de ensino disponibilizam aos estudantes o material de estudo impresso e

digital e oferecem fóruns de dúvidas e discussão para interação entre alunos e tutores. É importante destacar que todas as atividades ficavam disponíveis no AVA, e por isso, os docentes da amostra podiam acessá-las e dar continuidade para a finalização do curso, sempre no seu ritmo de estudo.

Tabela 4 – Modelos de Educação a Distância.

<b>PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS</b>
Material impresso e/ou digital
Tutor <i>online</i> e presencial
Atividade avaliativa <i>online</i>
Atividade avaliativa <i>online</i>
Avaliação presencial no Polo
Avaliação <i>online</i>
Videoaulas
Tele aula periodicamente no polo
Fórum de dúvidas/discussão
Entrega de trabalho escrito

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se também que a maioria realizou cursos no modelo semipresencial por meio da teleaula, na qual os alunos são reunidos em um determinado Polo e, o professor, ministra aula à distância através da *Internet*. Além disso, há um tutor presencial que auxilia os estudantes, ou seja, faz a mediação no momento da aula para envio via *chat* das possíveis dúvidas para professor. Conforme Torres e Siqueira (2012), tal modelo oferece suporte como biblioteca, laboratório de informática, materiais de apoio impressos em mídia digital disponível no AVA.

Os cursos realizados pelos docentes têm também em comum o uso da *Internet* e as TIC, que conforme Belloni (2009) e Peter (2004), oferecem a interatividade entre professor, tutor e aluno. Assim, os resultados indicam não que há um modelo único de EaD, sendo que cada instituição segue um modelo próprio.

Para a formação inicial de professores, Moran (2009) indica um modelo semipresencial por ser mais suave, já os alunos de EaD saíram do ensino presencial e não estão acostumados com os desafios da EaD e com estudo independente. Além disso, este modelo permite a criação de vínculos sociais, afetivos, intelectuais e veem os professores como referência concreta.

É importante destacar que para Ciampa (1995), Hall (2006) e Silva (2014), a identidade é construída e reconstruída durante um longo processo de identificação e diferenciação da identidade no contexto social e cultural no qual o sujeito está inserido, marcada pelo confronto com o outro, assumindo diferentes identidades em diferentes momentos de sua vida.

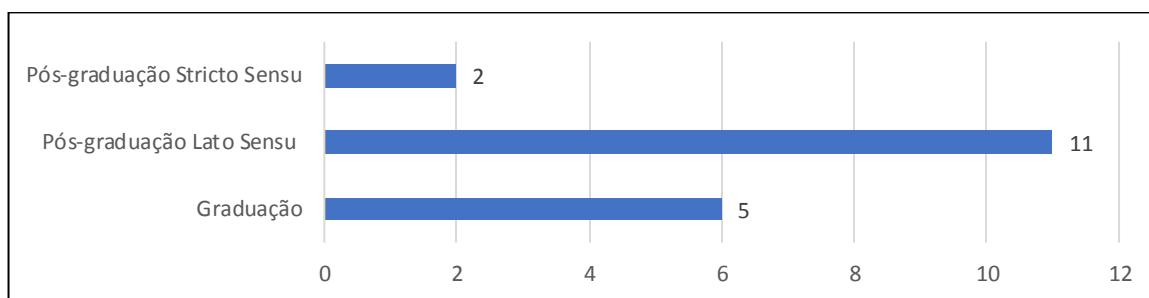
Vale ressaltar que a identidade também é marcada pela diferença, ou seja, o “outro” diz

quem “eu” sou e *vice-versa*. Segundo Dubar (2004), é no confronto com o outro e com o mundo do trabalho que a identidade profissional se constrói e gradualmente o sujeito vai afirmando sua identidade como profissional.

Nesse sentido, há se questionar como se dá a construção da identidade profissional dos docentes formados à distância se as relações de troca com os professores do curso e com seus pares são mediadas pelas tecnologias. Não que as tecnologias não sejam importantes, pois, atualmente, podem ser até imprescindíveis. Porém, os estudantes precisam de relações diretas com seus professores formadores, pois a presença do outro é essencial para a prática docente, bem como para a construção dos saberes da profissão.

Em relação ao maior grau de instrução obtido pelos sujeitos, como mostra o Gráfico 5, 11 possuem curso de especialização *Latu Sensu*, dois possuem *Stricto Sensu* e quatro realizaram somente uma licenciatura. Entre os 18 docentes, cinco fizeram a primeira licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD.

Gráfico 5 – Maior grau de instrução dos sujeitos da pesquisa.



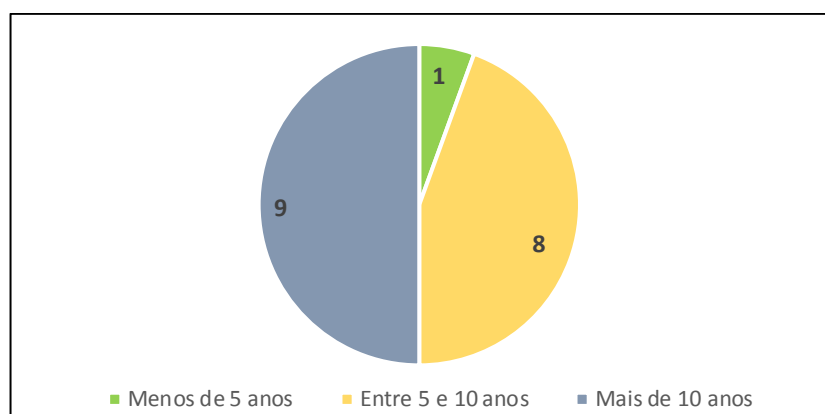
Fonte: Elaborado pela autora.

Os cursos que os docentes estão realizando atualmente são: Artes Visuais (um); Letras (um); Mestrado em Desastres Naturais (um); Especialização em Educação 5.0 (cinco); Educação Especial ênfase em TDA<sup>2</sup> (um); Alfabetização (um); Avaliação Diagnóstica Psicopedagógica (um). Conforme relatado por alguns docentes, o curso de especialização em Educação 5.0 está sendo oferecido pela SEC do município em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) em formato EaD, que iniciou em dezembro de 2021.

Quanto ao tempo de docência, apresentado o Gráfico 6, dos 18 docentes, nove exercem a profissão há mais de dez anos, quatro são professores no período de cinco e dez anos e apenas um entrou na profissão há menos de 5 anos. Desta forma, constata-se que a maioria dos docentes já possui experiência profissional na docência há mais de cinco anos.

<sup>2</sup> Transtorno do Déficit de Atenção.

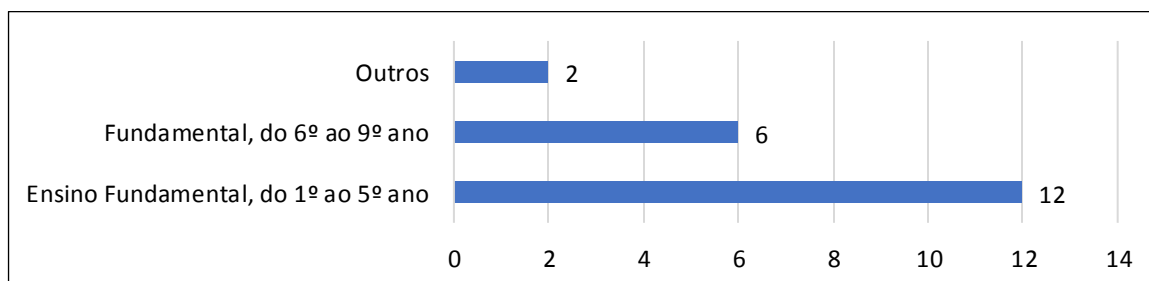
Gráfico 6 – Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao nível de ensino no qual atuam, Gráfico 7, a maioria dos docentes pesquisados (12) lecionam nos anos iniciais, seis nos anos finais do Ensino Fundamental e dois docentes assinalaram “outros”, pois, também lecionam na EJA e em cursos de nível técnico.

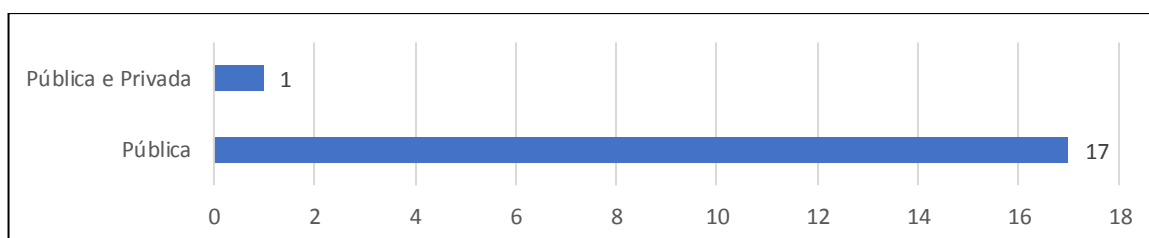
Gráfico 7 – Nível de ensino em que lecionam os sujeitos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 8 mostra que a maioria dos docentes (17) trabalha somente na rede pública de ensino e apenas um trabalha na rede pública e privada.

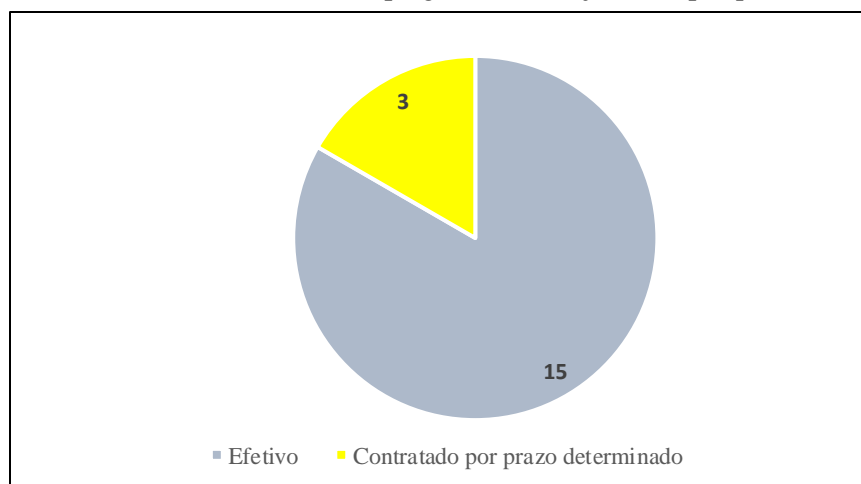
Gráfico 8 – Tipo de instituição de ensino que trabalham os sujeitos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao vínculo empregatício, como pode ser visto no Gráfico 9, a maioria dos docentes são efetivos, ou seja, passaram em concurso público e, apenas três são contratados por prazo determinado, a partir de processo seletivo simplificado.

Gráfico 9 – Vínculo empregatício dos sujeitos da pesquisa.

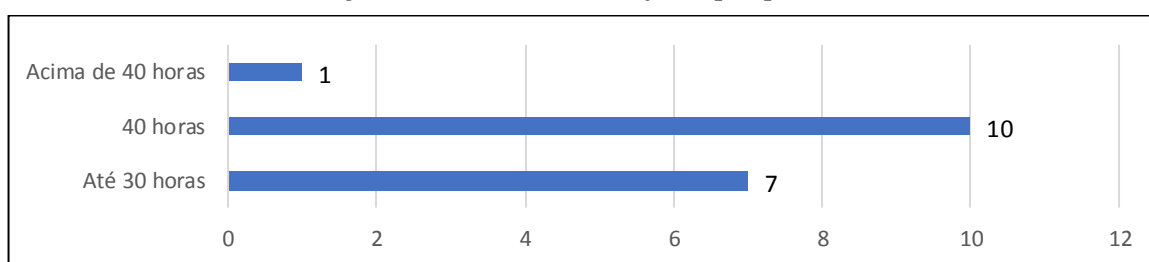


Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, os dados expostos no Gráfico 10 apontam que pouco mais da metade dos docentes pesquisados (dez) trabalham 40 horas semanais na escola, sete cumprem até 30 horas e apenas um trabalha mais de 40 horas semanais.

É importante destacar que nessas horas estão incluídas as Horas de Trabalho Coletivo (HTC) destinado a atividades pedagógicas extraclasse.

Gráfico 10 – Carga horária semanal dos sujeitos pesquisados na sua escola.



Fonte: Elaborado pela autora.

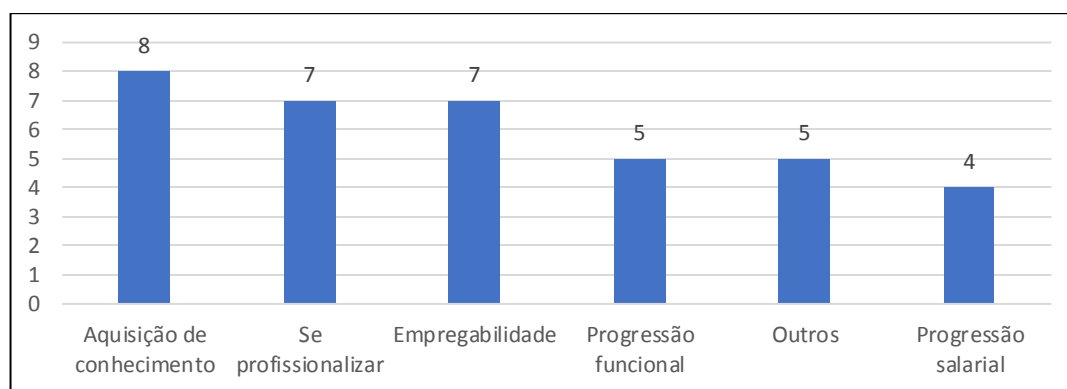
### 4.3.3 Aspectos Específicos do Curso de Licenciatura a Distância

Nesta seção, serão apresentados os resultados do segundo campo do questionário que trata sobre questões específicas referentes às motivações, escolhas e principais dificuldades

encontradas pelos docentes durante a realização do curso de graduação ou licenciatura na modalidade EaD. Vale ressaltar que as questões permitiram que os docentes assinalassem mais de uma opção.

De acordo com o Gráfico 11, as principais motivações que levaram os docentes a realizarem cursos de licenciatura a distância foram os seguintes: (i) “aquisição de conhecimento”, com destaque para o estudo de novas teorias e ressignificação de práticas de sala de aula; (ii) “se profissionalizar”; e, (iii) “empregabilidade”. Deste modo, os docentes consideram muito importante escolher e investir numa carreira, pois ela permite entrar no mercado de trabalho e exercer uma profissão.

Gráfico 11 – Motivação dos sujeitos para realizar licenciatura a distância.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à “progressão funcional e salarial”, os docentes almejam melhores salários para conseguir progredir na carreira ou ascender de cargo. Vale observar aqui que a movimentação na carreira do magistério no setor público municipal tem como base na formação continuada, a avaliação do desempenho e o tempo de serviço, entre outras regras, informações estas disponíveis no estatuto do servidor.

Para alguns docentes houve outras motivações, tais como: mensalidade mais acessível, flexibilidade no tempo para estudar e o cuidado com a família. O desejo de se tornar professor também foi uma motivação. Assim, destacam-se alguns relatos<sup>3</sup>.

Proporcionava mais tempo para estudar, por ser mãe e dona de casa, além do valor ser mais acessível do que uma graduação presencial (Taís, Fund. I).

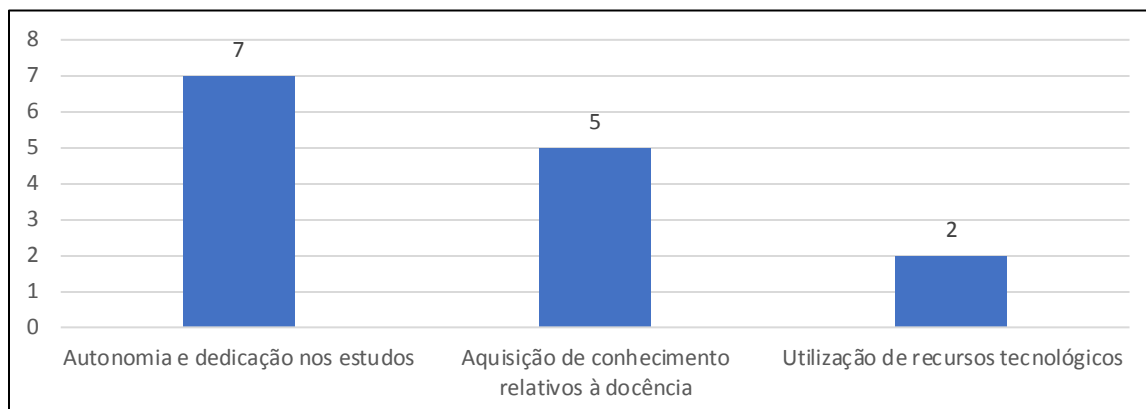
<sup>3</sup> Para garantir o anonimato foi utilizado um nome fictício para cada um dos docentes. É apresentado também no Apêndice E os dados complementares dos participantes.

Conciliar estudos, trabalho e família. (Daniela, Fund. I)

O custo-benefício e a distância do local também pesaram na escolha (Amanda, Fund. I).

Realizar sonho de infância de ser professora. (Carolina, Fund. I)

Gráfico 12 – Mudanças significativas de aprendizagem durante o curso.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às mudanças significativas de aprendizagem durante o curso, como mostra o Gráfico 12, os docentes consideram a “autonomia e dedicação nos estudos” como um aspecto positivo proporcionado pelo curso realizado em EaD. A “aquisição de conhecimentos relativos à docência” também foi assinalada como importante, assim como a “utilização de recursos tecnológicos”, conforme os relatos a seguir.

Disciplina para estudar, buscar elementos agregadores de um conhecimento mais significativo, mais leitura, mais pesquisas, maior argumentação sobre as questões que não conseguia compreender a fundo, mais reflexão sobre as questões de aprendizagem, como ser professor/aluno, aumentou minha curiosidade sobre o assunto etc. (Marília, Fund. I)

Maior aquisição de conhecimentos teóricos para atuar como docente. (Valquíria, Fund. I)

Aprendi a ter mais disciplina com meus estudos. (Flávia, Fund. I)

Achei que foi mais fácil. O aprendizado e a progressão dependem de mim, faço no meu tempo e tiro as dúvidas sobre os conteúdos. Acrescento ainda o uso das bibliotecas digitais que tem auxiliado muito. (Laís, Fund. I)

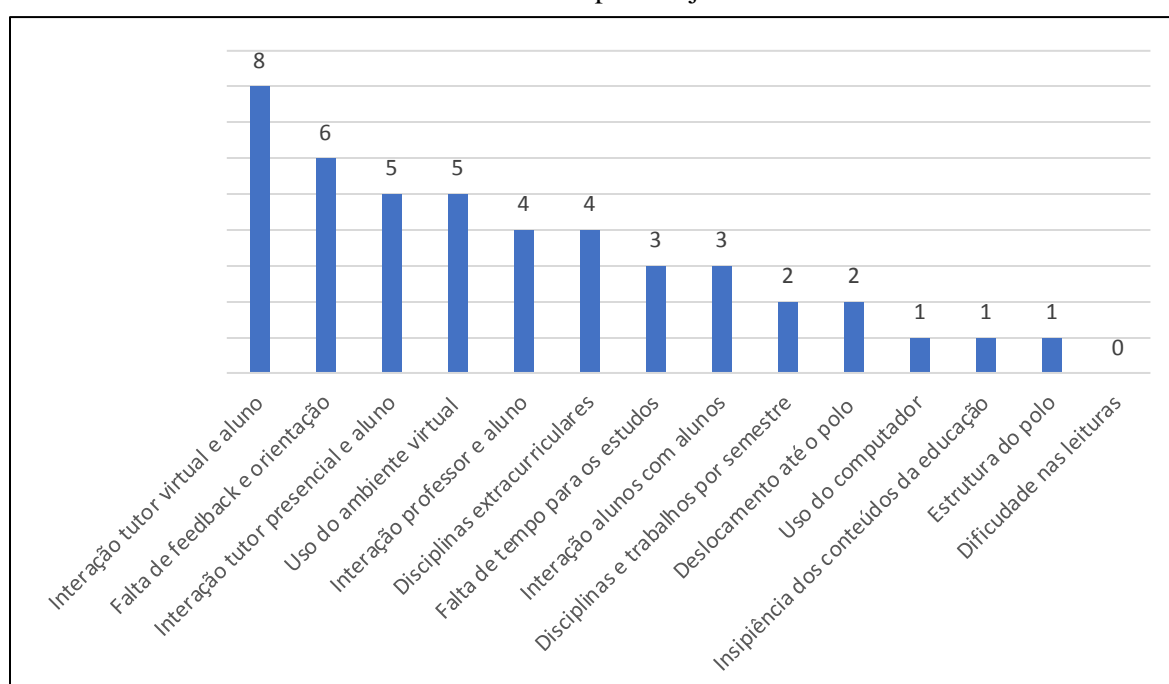
Como já verificado no presente trabalho, para poder cumprir suas tarefas ao longo do



processo de formação em cursos da EaD o estudante é o responsável pela própria aprendizagem, ou seja, cabe a ele organizar sua rotina de estudo dentro do seu tempo e ritmo, promovendo e exercitando a autodisciplina. Os professores também reconhecem que o curso proporcionou a obtenção de novos conhecimentos e saberes relativos à profissão e ao uso de recursos tecnológicos, essenciais para realização do curso em EaD.

No que se refere às dificuldades encontradas durante o curso, as escolhas foram bem variadas, conforme aponta o Gráfico 13.

Gráfico 13 – Dificuldades encontradas pelos sujeitos durante o curso.



Fonte: Elaborada pela autora.

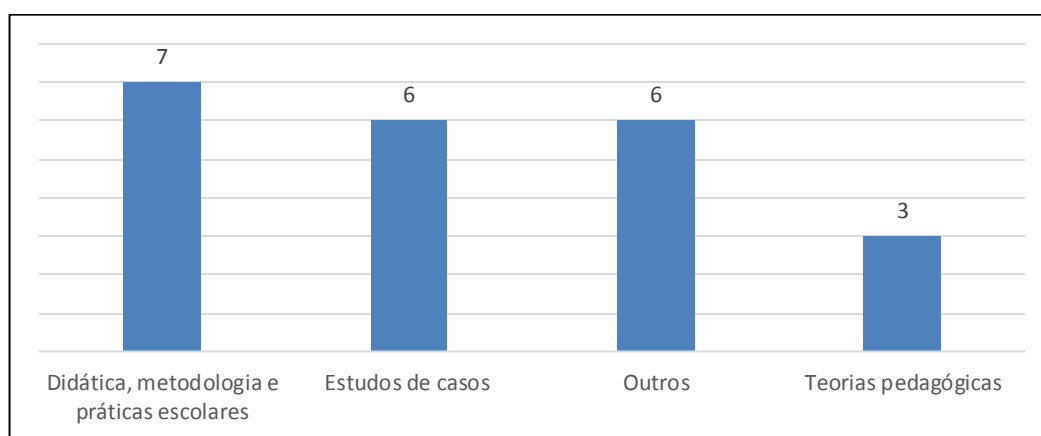
As mais apontadas foram as seguintes: (i) “Interação tutor virtual e aluno”, mais assinalada; (ii) “falta ou ausência de *feedbacks* e orientações”; (iii) “interação tutor presencial e aluno”; (iv) “uso do AVA e das ferramentas *online*”; e, (v) “interação professor e aluno”.

É possível observar que há uma relação importante entre as opções assinaladas, pois em cursos à distância, a comunicação entre tutores, seja presencial ou virtual, a relação professor e aluno, como também saber utilizar o AVA e ferramentas *online* são aspectos fundamentais para o bom desenvolvimento do curso e o engajamento e motivação do aluno durante o percurso de formação. Conforme Vieira (2021), na EaD, o fator motivacional é um dos maiores desafios enfrentados pelos tutores e alunos, destacando que o “[...] uso eficiente do *feedback* permite ao curso estabelecer um diálogo através do qual o estudante interage com o objeto de aprendizagem” (p.104).

Desta forma, a tutoria em curso a distância é necessária e imprescindível, pois cabe a ela orientar, dirigir e supervisionar o processo de aprendizagem dos estudantes. Os tutores exercem a mediação, criando situações que favoreçam a construção do conhecimento.

Também, salienta-se que alguns sujeitos apontaram dificuldades tanto para realizar as disciplinas extracurriculares, como para se dedicarem aos estudos e interagir com os demais estudantes.

Gráfico 14 - Conteúdos que poderiam ser mais explorados no curso em EaD.



Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto aos conteúdos que poderiam ser mais explorados durante o curso em EaD, conforme aponta o Gráfico 14, as opções mais assinaladas foram relacionadas à “didática, metodologia e práticas escolares”, além dos conteúdos voltados aos “estudos de casos”.

Além disso, os que assinalaram também a opção “outros” mencionaram a falta de estudos práticos de sala de aula, bem como a ausência de alguns conteúdos específicos dos cursos de licenciatura, como destacados nos relatos a seguir.

Houve ausência total de falta de práticas escolares, pois as práticas nos orientam e auxiliam no dia a dia, por exemplo, a reconhecer uma atividade significativa para ser ministrada para o aluno, preenchimento de caderneta, reunião de pais, entre outros. (Marília, Fund. I)

A realidade de inúmeras famílias brasileiras marginalizadas. (Fabiano, Fund. II, História)

A parte específica da disciplina. (Laís, Fund. I)

Mais orientação para o TCC. Tivemos apenas 1 aula para esse fim. Tivemos que correr atrás de muitas informações que poderiam ter sido passadas em mais aulas com esse fim. (Roberta, Fund. II, Inglês)

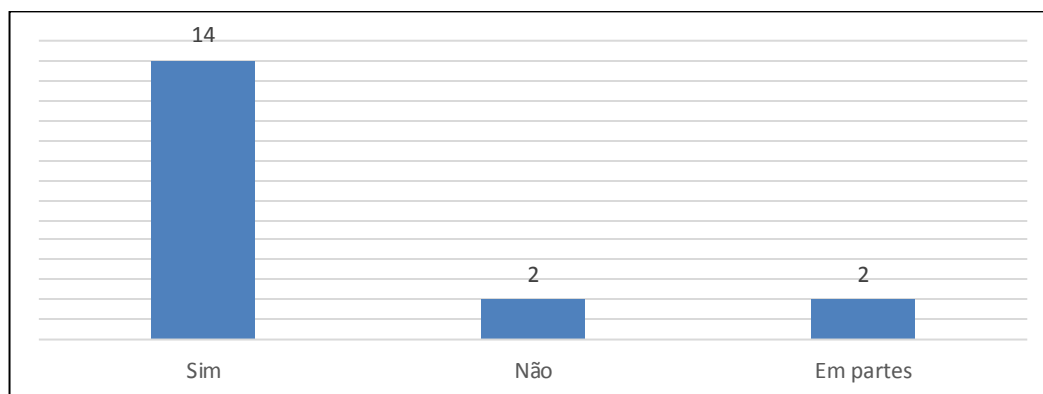
Círculo de boas práticas docentes. (Heloísa, Fund. I)

Educação Inclusiva. (Carolina, Fund. I)

É importante salientar que os conhecimentos e saberes relativos à própria profissão foram apontados pelos docentes como importantes e, por isso, deveriam ser mais explorados durante o curso. A didática, por exemplo, é de suma importância para a formação do professor, pois permite que ele desenvolva a capacidade de reflexão sobre sua prática e proporcione situações para que seus alunos construam seus próprios saberes.

Para a construção do Gráfico 15, os docentes foram indagados acerca da satisfação geral quanto a formação recebida no curso na modalidade EaD.

Gráfico 15 - Satisfação com formação recebida no curso em EaD.



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre isso, a maioria assinalou que sim, apontando justificativas e pontos relevantes, como a oportunidade para se aprofundar nos estudos e pesquisas, o aprimoramento no uso das TIC e suas ferramentas, o estudo de conteúdo visando buscar um cargo de professor por meio de concurso público e para o embasamento da prática de sala de aula, como também o fato de poder conciliar o tempo e a rotina. Mais detalhes podem ser observados a seguir.

Gostei muito dessa modalidade, me identifiquei com a tecnologia, otimizou meu tempo, pude me aprofundar mais nas pesquisas e estudos. (Marília, Fund. I)

A instituição que cursei é boa. Muitos falam mal, mas também fazem a faculdade de qualquer jeito. Tem que haver comprometimento. (Valquíria, Fund. I)

Na modalidade EaD encontrei todas as ferramentas e recursos necessários para minha formação. Todo conhecimento adquirido foi fundamental para minha atuação como profissional da educação. A formação recebida me preparou para aprovação em concursos e embasou minhas práticas na sala de aula. (Daniela, Fund. I)

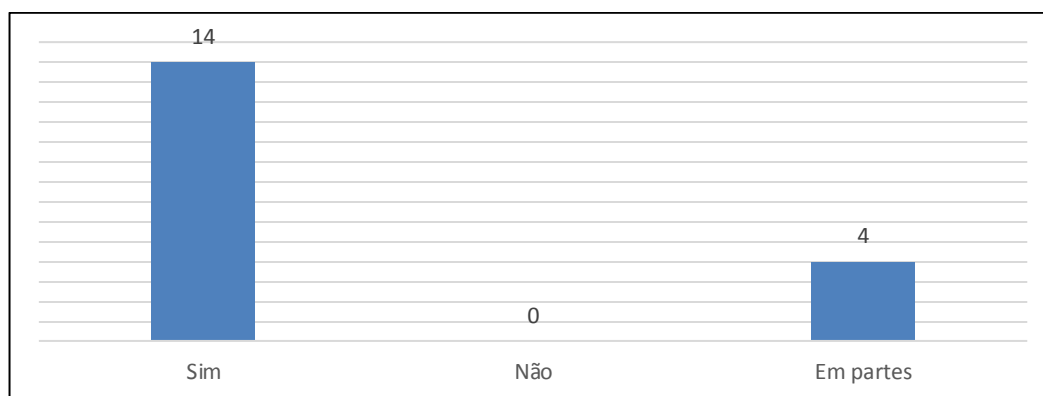
Consegui realizar uma licenciatura adequando o tempo à minha rotina diária. (Taís, Fund. I)

Mudou minha vida. Me fez crescer profissionalmente e também como ser humano. (Carolina, Fund. I).

Fico feliz com a conclusão. (Fabiano, Fund. II, História)

Quando indagados se os conteúdos abordados durante o curso de licenciatura à distância favoreceram o exercício da profissão docente, a maioria dos docentes (14) afirmaram que sim, e, apenas quatro responderam que os conteúdos favoreceram somente em parte (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Contribuição dos conteúdos abordados na licenciatura em EaD na profissão.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em suas justificativas, de forma geral, destacaram que os conteúdos estudados foram fundamentais para sua formação, promovendo o aprofundamento em relação aos assuntos educacionais, permitindo melhorar a prática de sala de aula para atender melhor os alunos e, além disso, apontaram que os conteúdos eram os mesmos de uma graduação presencial, como segue.

Sim, foi fundamental. Todas as aulas, atividades e vivências ampliaram meu olhar para as questões educacionais. (Marília, Fund. I)

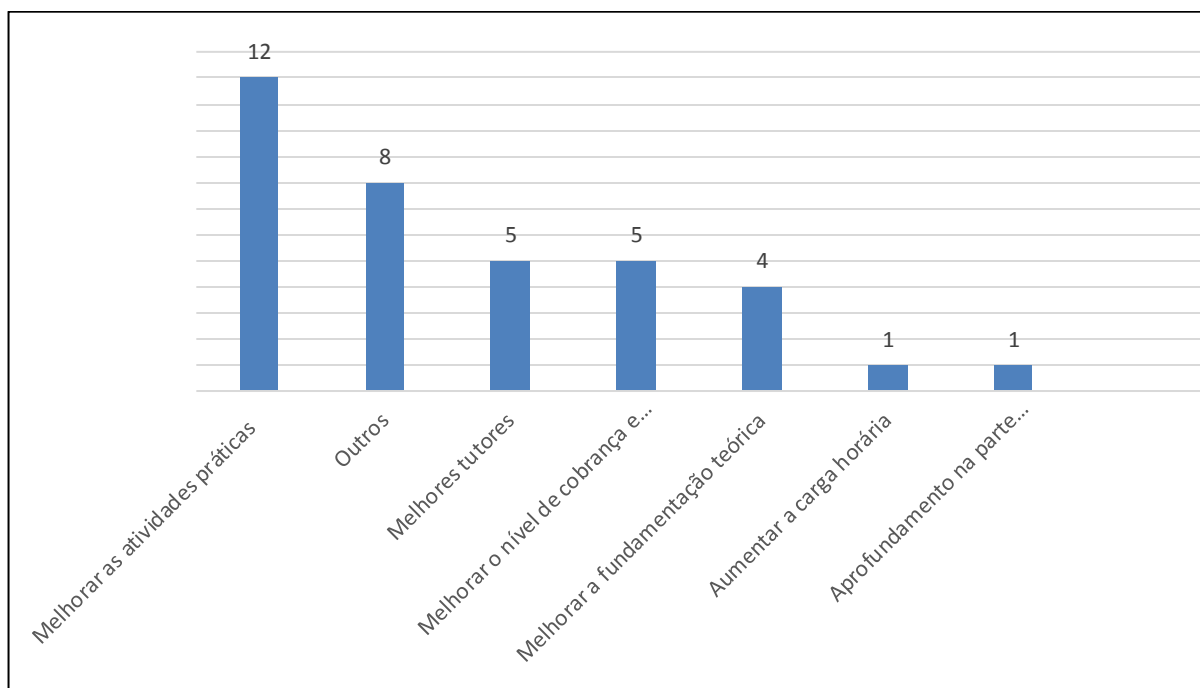
O conteúdo era o mesmo para a graduação presencial, por ser uma graduação a distância não influenciou nos conteúdos. (Taís, Fund. I)

Conhecendo as diversas frentes pedagógicas estudadas, pude aprimorar e adequar minhas aulas de acordo com as necessidades dos alunos. (Valquíria, Fund. I)

Por mais que tenha sido deficiente, no que diz respeito a trocas com professores e alunos, sempre dá para tirar ensinamentos bons e aplicáveis. (Flávia, Fund. I)

Quanto ao aprimoramento percebido da formação recebida no curso em EaD, cujos resultados estão no Gráfico 17, os docentes apontaram que “melhorar as atividades práticas” é crucial para aprimorar a formação recebida no curso a distância.

Gráfico 17 – Aprimoramento percebido da formação recebida no curso em EaD.



Fonte: Elaborada pela autora.

Entretanto, outros oito professores destacaram “outros” motivos, destacando a necessidade de contar, durante o curso, com tutores mais preparados que saibam utilizar a tecnologia para obter mais aprimoramento. Um docente até ressaltou que o contato com o professor não foi satisfatório, como pode ser constatado a seguir.

Tutores mais bem preparados seria interessante para os alunos que têm dificuldades em interagir com a tecnologia. (Marília, Fund. I)

Era muito difícil estabelecer contato com o professor, aliás, era quase nulo, deixou a desejar neste quesito. (Taís, Fund. I)

No caso de EaD, auxiliar os alunos novatos no uso dos equipamentos tecnológicos. (Carlos, Fund. II, História)

Acesso aos ambientes virtuais menos complexos. (Carolina, Fund. I)

Mais fiscalização. (Cátia, Fund. II, Ciências)

Ainda no contexto do Gráfico 17, para os sujeitos da pesquisa, também é importante que os cursos de licenciatura em EaD invistam na melhoria das tutorias e melhorem o nível de cobrança e exigência por parte dos professores responsáveis pelas disciplinas. Além disso, consideram imprescindível a melhora da fundamentação teórica adotada pelo curso.

No geral, um fator importante verificado nos resultados obtidos pelo questionário evidencia que este grupo de docentes investe em sua própria formação continuada, buscando cursos de licenciatura na modalidade EaD para a realização de uma segunda licenciatura. Isto se dá por diversos motivos, como, por exemplo, por não terem tempo para realizar um curso presencial, como também por falta de condições financeiras para pagar mensalidades mais caras, entre outros.

Contudo, numa visão mais ampla, constata-se que o professor hoje em dia está diante de um complexo cenário e, para compreender sua identidade profissional, é preciso antes de tudo compreender o contexto no qual desenvolve sua profissão. Portanto, ele precisa atualizar-se constantemente para poder praticar um ensino que atenda as exigências da prática docente para a formação do cidadão no mundo contemporâneo, num contexto em que a sociedade é marcada por constantes avanços científicos e tecnológicos e, em meio a tantas mudanças sociais, a concepção da sociedade relativa à profissão docente mudou consideravelmente. Diante disso, o professor muitas vezes se vê obrigado a se adequar para atender às novas exigências e necessidades.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES

A análise de conteúdo das entrevistas dos 18 sujeitos da amostra, por meio do roteiro pré-definido, permitiu identificar as principais ideias referentes à identidade profissional dos docentes formados pela modalidade da EaD. O material foi explorado e organizado seguindo as orientações de Bardin (2011), exploradas na seção 4.3.

A Tabela 5 foi elaborada para sintetizar as categorias e subcategorias de análise descritas em torno do eixo central “Identidade Profissional Docente”. Para interpretação de cada subcategoria foram criadas tabelas com o número de ocorrências dos termos mais repetidos. Além disso, as categorias e subcategorias de análise foram elaboradas segundo o referencial teórico sobre Identidade e Identidade Profissional e Formação Docente, aleijado no Capítulo 2.

Tabela 5 – Representação das Categorias e Subcategorias de Análise.

Eixo Central	Categorias	Subcategorias
Identidade Profissional Docente	Formação e Trajetória Profissional	Escolha da Profissão
		Memória Discente
		Estágio em Docência
		Relação Profissional
	Saberes e Percepções docentes	Saberes Acadêmicos
		Saberes da Prática
		Saberes Tecnológicos
	Opção e Desafios da Formação em EaD	Opção pela licenciatura a distância
		Relação Aluno-Professor/Tutor
		Preconceito à EaD

Fonte: Elaborada pela autora.

Todas as análises obtidas a partir do material coletado nas entrevistas serão apresentadas nas próximas seções do presente capítulo, segregadas por categorias e subcategorias. Os relatos foram transcritos na íntegra e utilizaram-se nomes fictícios para referir-se a cada docente entrevistado.

### 5.1 Formação e Trajetória Profissional

Nesta categoria, a formação e a carreira docente são marcadas por aspectos positivos e

negativos, como também por desafios e conquistas, como é possível constatar por meio das entrevistas com os docentes.

O objetivo é analisar o percurso dos docentes formados em primeira e/ou segunda licenciatura na modalidade EaD, procurando conhecer suas trajetórias de formação e profissionais para compreender como cada docente pode construir e reconstruir esse percurso e sua identidade docente, considerando a formação inicial e continuada, a escolha da profissão, a memória discente, o aprender da profissão e a relação profissional com seus pares.

Nas seções seguintes, os resultados das subcategorias “Escolha da Profissão”, “Memória Discente”, “Estágio em Docência” e “Relação Profissional” serão detalhados.

### 5.1.1 Escolha da Profissão

As perguntas iniciais do roteiro de entrevista tiveram o objetivo de investigar por que os sujeitos escolheram a docência como profissão e suas motivações. Para melhor visualização, os motivos apontados estão organizados em tabelas com o número de ocorrências, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Subcategoria “Escolha da Profissão”.

Subcategoria	Termos	Ocorrências
Escolha da profissão	Oportunidade para mudar de profissão	6
	Experiências positivas enquanto aluno	5
	Desejo desde a infância	4
	Segunda opção	3
	Permitir carga horária de trabalho reduzida para cuidar dos filhos	3
	Influência de professores na família	2
	Motivos financeiros	2
	Responsabilidade com a docência	2
	Identificação com a docência	1
	Missão	1
<b>TOTAL</b>		<b>29</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Consoante as respostas, constata-se que foram vários os motivos que levaram os professores à escolha da profissão docente. Alguns afirmam ter ingressado na docência por escolha própria, outros pelas circunstâncias. Para a maioria, a docência foi uma oportunidade para mudar



de profissão e retornar ao mercado de trabalho quando ficaram desempregados, sendo interessante observar que essa mudança de profissão foi apontada por dois professores homens após terem exercido por algum tempo outra profissão.

Outros sujeitos ainda justificam suas escolhas pelo desejo que tinham de ensinar desde a infância. Também houve menção ao “professor inesquecível”, descrito como uma referência positiva que contribuiu para a escolha da profissão, sendo que suas aulas nunca foram esquecidas, principalmente por serem pessoas que dominavam o conteúdo, gostavam da profissão e estabeleciam diálogo com os alunos. É notório ainda o valor que vários professores entrevistados atribuem ao exemplo dos professores que tiveram durante a educação básica.

Porém, a escolha da profissão docente foi apontada muitas vezes como uma segunda opção, já que para muitos a realidade da vida não permitiu que buscassem a profissão almejada inicialmente. Outros escolheram a docência devido à possibilidade de poder conciliar jornada de trabalho e o cuidado com os filhos, principalmente entre as mulheres. Segundo Marcondes e Leite (2014), “[...] a identificação do ofício docente ainda é vista apenas como vocação, missão, sacerdócio, dificultando sua profissionalização” (p.155).

A influência da família também aparece nas respostas, e o apoio ou a rejeição dos familiares são frequentemente apontados como elementos condutores à inserção na profissão. Algumas das respostas destacada a seguir mostram como se deu a escolha profissional.

[...] minha professora sempre via em mim uma ajudante, só que eu não levava muito a sério. Quando me perguntavam o que eu queria ser, eu falava que eu queria ser médica, eu falava que queria ser cantora, eu não tinha noção, mas sempre fui representante de turma, fui do grupo de poesia, do grupo disto e daquilo e todo mundo falava que eu ia ser uma boa professora. [...]. (Daniela, Fund. I)

Desde pequena eu tenho vontade de ser professora e o que me motivou a seguir esse caminho foi minha professora da 1ª série, a tia Maria, pois eu nunca vou esquecer o amor dela, a paixão dela por ensinar, de chegar em cada um, explicar o que era pra fazer, aquela paciência toda, o carinho mesmo, né? Eu acho que quem tem amor pela profissão acaba passando isso um pouquinho para o aluno, não tem como escapar disso. Isso começou a me motivar e depois quando eu já estava no 7º ano eu tive uma professora de história que também foi fantástica, e foi assim que escolhi ser professora. (Ana, Fund. I)

Na minha família sempre teve professores, mas apesar de tudo eu só iniciei a docência há pouco mais de seis anos. Eu me formei em história em 2002, vai completar 20 anos. Eu trabalhava numa empresa automobilista em SJC e foi mais a necessidade que me levou para a educação, porque eu não tinha a pretensão de lecionar. Na época, já estava com 46 anos e apareceu

um concurso na prefeitura e fui. Não é demagogia, mas hoje eu não me vejo de outra forma que não seja professor. Eu acho eu deveria ter feito isso antes, mas antes tarde do que nunca (risos). Tento me dedicar ao máximo, gosto muito mesmo. O tempo de fábrica ficou no passado, eu acho que tinha um pouco de professor dentro de mim. (Fabiano, Fund. II, História)

Na verdade, não foi uma escolha, foi mais uma segunda opção, porque quando eu comecei a trabalhar eu não tinha faculdade ainda, eu trabalhava na indústria mecânica, na Embraer e GM, aí veio a crise e acabou com todos os empregos. Eu voltei a decidir fazer uma faculdade e acabei escolhendo história e quando estava no 2º ano eu já podia dar aula e comecei assim na docência. (Carlos, Fund. II, História)

Dos 18 professores da amostra, dois cursaram o magistério e apontaram os aspectos positivos do curso, já que oferecia o estágio em campo de forma mais efetiva. Uma docente destacou que desistiu de cursar o magistério no primeiro ano e confessou ter se arrependido por não ter escolhido a docência naquele momento. Além disso, observa-se nas respostas que a questão financeira aparece como justificativa pela opção de cursar o CEFAM<sup>4</sup>.

[...] senti falta do magistério que era fantástico, eu comecei a fazer e depois eu desisti porque eu ainda não me sentia professora [...]. (Marília, Fund. I)

Eu ingressei no magistério porque meu pai na época ficou desempregado, aí eu precisava de dinheiro e o CEFAM dava uma bolsa para quem estudasse lá, e então eu descobri que minha vocação era ser professora, nunca tinha pensado nisso. (Daniela, Fund. I)

[...] No estágio que eu fiz na Pedagogia tinha que observar e ver a professora fazer as coisas, mas no estágio que eu fiz lá no CEFAM eu ajudava a professora e punha a mão massa... Às vezes a professora faltava e eu na até ficava no lugar dela [...]. (Taís, Fund. I)

[...] eu comecei a fazer o magistério e pensei que se eu gostasse eu ia continuar, se eu não gostasse eu ia tentar uma outra formação, aí eu comecei o Magistério. Mas na parte dos estágios no magistério, a gente tem uma experiência muito rica, quem fez o magistério para depois fazer a pedagogia sente essa diferença, né? (Valquíria, Fund. I)

Assim, é possível perceber que o magistério é apontado como um bom exemplo para formação de professores conforme estes relatos. Além disso, percebe-se que as recordações são

---

<sup>4</sup> Criado em 1988, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) era um projeto da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, ao nível médio, professores da primeira à quarta série do Ensino fundamental. O CEFAM tinha duração de quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério e ofereciam uma bolsa de estudos.

também acompanhadas de saudosismo, já que alguns docentes encaram a profissão como uma missão e como uma forma para melhorar ou transformar a educação.

[...] o importante mesmo é você carregar a profissão como uma missão, eu carrego minha profissão como uma missão mesmo, eu quero transformar, eu quero ajudar, eu quero mediar, eu quero interagir, eu quero utilizar tudo que eu sei da melhor forma para que eu consiga desenvolver o meu trabalho, que para mim é uma missão, não vejo de outra forma. (Daniela, Fund. I)

Então, a Pedagogia é uma paixão... eu dei aula em faculdade também, eu tenho duas pós-graduações, uma de Psicopedagogia e a outra de Educação Especial inclusiva porque é uma área que me interessa muito. Sou apaixonada e eu acredito que todos podem aprender [...]. (Marília, Fund. I)

Contudo, as considerações feitas pelos sujeitos a respeito da escolha da profissão docente evidenciam uma continuidade entre as escolhas e identificações pessoais de um lado, e as escolhas objetivas de outro, ligadas às condições sociais e financeiras. Fica também evidente que o contexto familiar e social nos quais os sujeitos se movimentam e interagem constituem um importante eixo nos processos de construção das identidades profissionais (SILVA; SILVA JR, 2019).

### 5.1.2 Memória Discente

A memória é um elemento importante da constituição identitária, pois quanto mais o professor se conhece, mais reavalia suas escolhas e tomadas de decisões a favor do seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, muitas vezes os professores espelham suas práticas e metodologias de ensino mais em seus antigos professores do que no aprendizado obtido nos cursos de formação, já que o processo de escolarização ocorre em diferentes espaços e tempos, tanto nas memórias da fase da infância, como nas dos cursos de licenciatura, seja na modalidade presencial ou não.

A Tabela 7 aponta os principais termos indicados pelos entrevistados. As respostas mostram que vários docentes observavam as práticas dos professores desde a educação básica até a graduação e buscavam utilizar no dia a dia da sala de aula o que aprenderam e vivenciaram com seus professores.

Chama a atenção a referência aos bons e maus exemplos de seus antigos professores e, a maioria, é categórica ao apontar os antigos professores como exemplos a serem seguidos. Há também aqueles professores que reconhecem maus exemplos vivenciados, destacando que não

reproduziriam suas práticas por considerarem inadequadas para o momento atual da educação, reprovando desta forma certas atitudes, a princípio, aceitáveis no passado (ARROYO, 2013; TARDIF, 2014).

Tabela 7 – Subcategoria “Memoria Discente”.

Subcategoria	Termos	Ocorrências
Memória discente	Bom exemplo de professor	12
	Mau exemplo de professor	6
	Tutores e professores do curso semipresencial como referência	4
	Professor tradicionalista	4
	Observação da prática dos antigos professores	3
	Afetividade do professor	3
TOTAL		32

Fonte: Elaborada pela autora.

Foi mencionada também a contribuição dos tutores e professores dos cursos na modalidade semipresencial, embora raramente, já que os tutores presenciais ou *online* exerceram pouca influência, na prática profissional dos professores. Como o ensino à distância é mediado pelas tecnologias, há pouca troca de conhecimento entre aluno e professor.

Há docentes que destacaram o “professor tradicionalista” de suas épocas de aluno. Para eles, este era figura central, único, detentor do conhecimento, que transmitia o conteúdo de forma totalmente expositiva, além de seguir fielmente suas apostilas e métodos de ensino. Porém, mesmo tradicionalista em suas práticas, nunca deixavam de dar atenção aos alunos.

Desta forma, a questão afetiva também é apontada como um fator preponderante para o processo de ensino-aprendizagem e para a relação professor-aluno, conforme relatos.

Quando comecei a 1ª série do curso de formação em EaD observava muito as minhas professoras. Acredito que levo para as minhas aulas tudo que o vivi como aluna... muitas vezes ressignificando as posturas e práticas que observei inadequadas. [...] Na faculdade tive tutoras muito comprometidas com o trabalho docente e muito afetuosas. Acho que essa é minha marca principal no exercício da minha docência. (Daniela, Fund. I)

Foram experiências positivas que tive enquanto aluna que me motivaram desde o fundamental, não só na graduação. [...] Tive bons professores, professores que cuidavam, professores que se preocupavam, isso reflete muito na minha prática. Tinha, sim, aquela rigidez, tinha cobrança, mas também tinha uma preocupação comigo. Agradeço porque esses

professores me ajudaram muito a ser a professora que eu sou hoje, e por isso eu estou na sala de aula. (Amanda, Fund. I)

Tinha uma professora que eu amava e outra que eu detestava. A que eu amava trazia pra aula um resumo de tudo que ia acontecer na aula. Então, ela entregava um papel pra gente com tudo que ia ser aprendido, com os exercícios e a matéria que ia ser desenvolvida e chegava no final do semestre você estava com tudo ali organizado. E a outra que eu não gostava, ela fazia corpo mole e usava a matéria dela como uma terapia. (Roberta, Fund. II, Inglês)

O curso contribuiu bastante. Primeiro porque a gente sempre tem na memória aquele professor que você não quer ser, que tem atitudes que a gente não quer repetir e a gente guarda na memória também os bons professores, que chamaram a atenção. São memórias que ficam na memória, desde o fundamental até a faculdade. (Bianca, Fund. I)

Nas exposições a respeito de como os sujeitos desta pesquisa resgatam suas memórias, fica evidente de que modo as práticas de seus professores mais antigos, como conduziam as aulas e a relação que mantinham com os alunos possibilitaram o aprendizado prático e a preparação para a profissão docente, mesmo para aqueles que se inspiraram nas práticas dos tutores na EaD, em alguns casos.

### 5.1.3 Estágio em Docência

No que se refere ao estágio em docência, as docentes apontaram aspectos positivos e negativos, como pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8 – Subcategoria “Estágio em Docência”.

Subcategoria	Termos	Ocorrências
Estágio em Docência	Contribuiu	8
	Não fez	4
	Ressignificação de prática	3
	Não contribuiu	2
	Falta de acolhimento	2
<b>TOTAL</b>		<b>20</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

A contribuição do estágio para a formação inicial e continuada foi apontada como um aspecto muito positivo. Alguns docentes destacaram que não só conseguiram colocar em prática a

teoria estudada durante o curso, como também foi uma oportunidade para ressignificar suas práticas. Uns mencionaram que durante o estágio notavam que as professoras regentes se sentiam incomodadas com a presença de estagiários na sala. Para dois entrevistados, o estágio não contribuiu em nada.

É importante apontar que alguns docentes entrevistados não fizeram o estágio porque já possuíam um tempo de experiência em docência, dispensados do estágio obrigatório. Seguem os relatos mais relevantes.

Os estágios contribuíram muito, tudo que eu estudava nas aulas eu conseguia ver ali no estágio, então todas as teorias, as intervenções que fazíamos, eu conseguia ver depois no estágio. Eu estudava uma coisa na semana passada e na outra semana eu estava ali, colocando tudo em prática e as professoras com quem eu estagiei davam muita abertura. Eu fiz regência nas aulas de artes no mesmo lugar onde estava estagiando. (Daniela, Fund. I)

[...] o estágio não agrega muito, você aprende mesmo é na sala de aula. Quando eu peguei uma sala tinha vários alunos de inclusão, então a gente aprende no dia a dia, o estágio é muito pouco. Um dia de aula durante o estágio com a professora ao lado, os alunos quietinhos, mas a gente aprende mesmo quando assume uma sala, você assume responsabilidade. (Laís, Fund. I)

Nossa, o estágio foi terrível, primeiro eu ficava numa sala cheia de crianças, parece que eu estava atrapalhando a professora. E eu pensava: nossa, o que essa mulher está fazendo aqui? [...] Então eu não gostava, me sentia desconfortável. (Roberta, Fund. II, Inglês)

Contribuiu, sim, porque foi o momento em que estive na escola, no ambiente onde ocorria de fato o que eu estava aprendendo lá na faculdade, foi muito importante estar ali no dia a dia da escola, vendo como funciona tudo, eu acho que pra mim foi essencial, porque você sai da faculdade sem saber o que te espera... quando estava só no Polo não tinha a noção de como é realmente na prática, então os estágios foram muito marcantes sim. (Carolina, Fund. I)

Houve também destaque para a importância de conhecer diferentes formas de ministrar as aulas e estabelecer alguns parâmetros de comparação, ou seja, verificar o que é bom fazer durante as aulas e o que não é conveniente, ou, o que é certo ou errado.

No estágio a gente consegue perceber até onde a gente pode ir, o que a gente precisa evitar, porque a gente se depara com diferentes profissionais, né? Então a gente vai observando tudo isso, o que a gente acha que é um pouco de excesso, o que a gente acha que faltou, então eu acho que é

fundamental para a gente ir se organizando. Então, esse estágio foi muito rico para mim. (Valquíria, Fund. I)

Enfim, pode-se verificar que o estágio em docência sempre é desafiador, para o estudante que precisa da escola e do acolhimento do professor regente para poder construir e ressignificar os saberes da prática, e para a escola, que deveria contribuir positivamente com a formação do aluno, um futuro professor.

Para Pimenta e Lima (2018) o estágio representa um momento de estabelecer a relação entre teoria e prática, que insere o estagiário no campo de trabalho educacional, dando-lhe instrumentos metodológicos para o desenvolvimento de atividades com os alunos. Por meio do estágio supervisionado, o professor tem a oportunidade de desenvolver teorias e práticas próprias, testando-as e validando-as, integrando atuação e reflexão como verdadeiro professor e pesquisador reflexivo.

#### 5.1.4 Relação Profissional

Quanto à relação profissional, como mostra a Tabela 9, os sujeitos apontaram que sempre tiveram uma boa relação com outros professores mais experientes e uma troca proveitosa de saberes durante o exercício da profissão, destacando a importância das parcerias.

Tabela 9 – Subcategoria “Relação profissional”.

Subcategoria	Termos	Ocorrências
Relação profissional	Trocas e parcerias	10
	Colegas mais experientes	07
	Dificuldade em compartilhar conhecimentos	03
TOTAL		20

Fonte: Elaborada pela autora.

Entretanto, reclamaram dos professores que receiam em compartilhar saberes e conhecimentos adquiridos com outros colegas. Além disso, reclamaram também da falta de parcerias entre os docentes efetivos e contratados, conforme relatos a seguir.

Inicialmente, procurei ajuda com os professores colegas que já tinham uma bagagem e eles me ajudaram muito. Era difícil ver pessoas que não queriam ajudar, a maioria das pessoas que encontrei pelo caminho foram pessoas que me auxiliaram, tinham muitos anos de docência, então a relação sempre foi muito boa. [...]. (Marília, Fund. I)

Eu gosto de conversar e de discutir, mas eu sinto dificuldade com relação a isso, porque o que a gente percebe é que os professores na maioria dos casos não compartilham suas experiências, têm medo de alguém se apropriar daquilo que não é dele [...]. (Daniela, Fund. I)

Na educação infantil, as pessoas têm mais tempo para conversar com o colega. Você tá lá no parque, você tem um tempo ali para você trocar uma figurinha, os HTC são realmente HTC de formação, você não usa o tempo fazendo diário, você não está corrigindo provas. Então, você tem que ter tempo para troca, mas no fundamental é mais difícil, a gente tem que arrumar um tempo [...]. (Taís, Fund. I)

Na prefeitura eu sempre tive contrato temporário. Então, tem mesmo essa divisão entre efetivos e contratados, né? Tem lá a panelinha dos efetivos e a gente que é contratada precisa se unir também porque tem parceiras nossas mais experientes que não gostam de estar compartilhando saberes, né? Mas durante todo esse tempo foi muito tranquilo, porque eu fui adquirindo uma bagagem de experiência e encontrei muitas colegas efetivas com as quais aprendi muito [...]. (Valquíria, Fund. I)

Os sujeitos reconhecem que os colegas de profissão contribuem significativamente para o desenvolvimento da prática de sala de aula e, embora ressaltem haver divergências entre os professores, a troca acontece tanto positivamente, como negativamente. Em outras palavras, observa-se nos diversos relatos que os docentes encaram os colegas mais experientes como bons exemplos para seguir e solicitar orientações e/ou sugestões:

A escola é uma rede de aprendizagem e os professores mais velhos já sabem o andar da carruagem, já conhecem mais os alunos, então a gente acaba aprendendo muito com a experiência deles tanto em relação aos alunos, como na didática e nos conteúdos. Em todas as escolas que eu passei até hoje não tive problema, mas já escutei vários professores relatando que existem professores que não ajudam de maneira alguma [...]. (Ana, Fund. I)

No início de minha carreira, eu observava muito o jeito que os outros colegas trabalhavam, as exigências que eles faziam para os alunos, a maneira como eles conduziam suas aulas, a proximidade que eles tinham, o vínculo que construíam e hoje os mais novos chegam e observam o jeito que a gente trabalha e acabamos sendo referências para eles. Os colegas no início da minha profissão tiveram uma importância muito grande na minha formação profissional prática. (Márcio, Fund. II, Geografia)

O professor é muito solitário, ele conversa com os alunos, sai e acabou. Não tem tempo para trocar ideias, para conversar com os outros professores. Você vai aprendendo dentro da sala de aula e se deu errado você faz diferente, mas se deu certo você faz igual. (Carlos, Fund. II,



História)

Eu sou uma pessoa que eu gosto de partilhar e se encontrava pares que eram participativos, era muito bacana. Eu aprendi muito com professores excelentes que me deram dicas valiosíssimas, mas você tem que aprender também que nem todos gostam, nem todos querem e nem todos respeitam esse compartilhamento. Tem professores que escondem que copiaram de outros. (Heloísa, Fund. I)

Assim, verifica-se que os professores mais experientes contribuem significativamente para os professores que se situam no início da carreira docente, por meio das trocas de conhecimentos e saberes da profissão. O papel do outro e a relação com os pares vivida no cotidiano escolar é determinante na constituição da profissionalidade e identidade docente. A oportunidade de troca de conhecimentos, ideias e informações entre os professores é imprescindível para o reconhecimento do “Eu” a partir do olhar do “Outro”.

Ainda, as respostas dos sujeitos revelaram que, para eles, é importante contar com um profissional com mais experiência que lhes dê atenção e os ajudem não somente em relação à didática e formas de ensinar, como também para oferecer conforto emocional, visando orientá-los se estão ou não no caminho certo e que os ajudem a refletir sobre a prática em sala de aula.

## **5.2 Saberes e Percepções Docentes**

Esta categoria refere-se aos saberes da formação docente, ou seja, o conjunto de saberes necessários para a prática de sala de aula, que se iniciam na formação inicial e serão desenvolvidos, acrescentados e aperfeiçoados ao longo do tempo por meio da formação continuada e em diferentes contextos, a partir da socialização e interação profissional nos quais os docentes estarão inseridos.

Nas seções seguintes, os resultados das subcategorias “Saberes Acadêmicos”, “Saberes da Prática” e “Saberes Tecnológicos” serão detalhados.

### **5.2.1 Saberes Acadêmicos**

Em relação aos saberes acadêmicos, os docentes foram indagados sobre quais foram desenvolvidos durante o curso em EaD, conforme apontados na Tabela 10.

Os conhecimentos teóricos foram os mais apontados pelos sujeitos da amostra, seguidos pelos conhecimentos pedagógicos, técnicas de ensino e estudos da prática. Alguns mencionaram que os conhecimentos teóricos desenvolvidos durante o curso de formação foram importantes, já

que fundamentam prática docente. Os saberes relacionados à legislação educacional também foram apontados, assim como os relacionados aos conhecimentos específicos do curso.

Tabela 10 – Subcategoria “Saberes Acadêmicos”.

Subcategoria	Termos	Ocorrências
Saberes Acadêmicos	Conhecimento teórico	7
	Conhecimento pedagógico	2
	Técnica de ensino	2
	Estudo da prática	2
	Legislação	1
	Conhecimentos específicos do curso	1
<b>TOTAL</b>		<b>15</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Para outros sujeitos que realizaram o curso no modelo semipresencial, a troca de ideias com os tutores foram altamente significativas, pois permitiram construir uma relação entre a teoria aprendida e a prática docente. Entretanto, no modelo de ensino totalmente à distância essa troca foi bem mais difícil, quase inexistente.

Além disso, foi mencionado também por alguns sujeitos da amostra o aprendizado da ferramenta *Design Thinking*<sup>5</sup>, visto que começaram a utilizar tal ferramenta com seus alunos, proporcionando-lhes novos saberes, tanto teóricos quanto práticos.

Nesse curso foram os saberes teóricos que eu mais aprendi, eu acho que os saberes da prática eu já carregava e não me agregaram os saberes da prática [...]. (Márcio, Fund. II, Geografia)

Eu acho que quando chegou a prática pedagógica deu uma clareada porque a gente lê Piaget, lê Vygotsky, mas quando você chega na sala de aula é que percebe que é preciso relacionar a teoria com a prática. [...]. (Bianca, Fund. I)

[...] Quando a gente estava estudando a parte teórica, os tutores mostravam as práticas daqueles docentes que já estavam atuando em sala. Então, a gente trocava ideias com os tutores, tanto à distância (mensagens e e-mails) como de forma presencial, porque tinha os fóruns. Talvez se o curso fosse totalmente à distância, isso deixasse a desejar, mas como teve essa interação, houve possibilidade de aprender, mesmo que fosse só por mensagens ou e-mails. (Marília, Fund. I)

<sup>5</sup> No contexto educacional é uma estratégia pedagógica que auxilia na criação, estruturação e validação de ideias em sala de aula.

O que mais impactou, o que mais eu aprendi foi a trabalhar com projetos utilizando as ferramentas do *Designer Thinking*. Isso para mim foi que mais marcou e o que mais contribuiu para minha formação. (Cátia, Fund. II, Ciências)

Assim, as respostas evidenciadas pelos sujeitos entrevistados face aos saberes permitiu identificar os diferentes saberes que influenciam na prática docente, como também as relações que eles estabelecem entre os saberes apreendidos durante o curso e durante a prática docente.

Tardif *et al.* (2014) considera os saberes docentes como um saber plural, formado por diversos saberes, dentre eles os da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação dos professores, por meio da formação inicial ou continuada.

### 5.2.2 Saberes da Prática

Quando os docentes foram indagados sobre quais saberes consideram mais importantes para ministrar aulas, surgiram diferentes concepções, como relaciona a Tabela 11.

Tabela 11 – Subcategoria “Saberes da Prática”.

Subcategoria	Termos	Ocorrências
Saberes da prática	Empatia	8
	Conhecer o aluno	6
	Dominar o conteúdo da aula	6
	Ter conhecimento da teoria	5
	Conhecimento sobre a técnica de ensino e avaliação	4
	Ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil	3
	Dominar o tempo da aula	2
	Saber trabalhar em equipe	1
	Saber se autoavaliar e avaliar a própria prática	1
	Ressignificação da prática	1
	Experiência da infância	1
	Experiência da maternidade	1
	<b>TOTAL</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Os docentes destacaram que a “empatia” é fundamental para ensinar os alunos, além de conhecê-los em suas especificidades, já que a capacidade de se colocarem no lugar do outro é fundamental para compreender as diferenças de comportamento entre os alunos e trabalhar os

diversos conteúdos. Mais do que “saber” sobre a teoria a ser ensinada ou sobre a prática docente a ser utilizada, é preciso conhecer o aluno em seus aspectos socioafetivos. Tal aspecto vai ao encontro com Silva (2007), que ressalta que "saber-ensinar" vai além do conhecimento didático e metodológico, mas sim exige do professor conhecimento de vida, que se originam de suas histórias de vida, tanto escolar quanto familiar.

Outros entrevistados destacaram a importância de dominar o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, bem como o domínio das técnicas de ensino e de avaliação, sempre respeitando a idade dos alunos. Por essa razão, os saberes sobre o desenvolvimento infantil também foram destacados, pois os sujeitos consideram que o conhecimento acerca da teoria do desenvolvimento humano é um saber importante para a prática do professor, já que pode auxiliar na construção de vínculos entre alunos e professores, fortalecendo e facilitando a prática pedagógica.

A gestão do tempo em sala de aula também foi apontada como um saber imprescindível, uma vez que colabora com o bom andamento das aprendizagens durante a realização das atividades, e para obtenção de bons resultados.

A dimensão interpessoal também foi apontada como um saber relacionado à relação com os pares, além da capacidade para a autoavaliação de si e da própria prática. Desta forma, é possível considerar que há uma dimensão pessoal, na prática docente, além da dimensão coletiva. Para Tardif (2014), o objeto do trabalho dos professores são seres humanos, individualizados e socializados ao mesmo tempo. Assim, a prática docente “baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade de não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (p. 130). Essa dimensão pessoal da prática docente aparece em diversas respostas, como pode ser observado nos relatos a seguir.

[...] você tem que ter empatia, tem que gostar de trabalhar em equipe, tem que ter visão do processo de desenvolvimento das crianças com as quais atua, mas você também tem que ter sensibilidade, né? Mas isso você só vai adquirir na prática. (Daniela, Fund. I)

No planejamento aparece essa dimensão pessoal. Você vai desenvolver metodologicamente junto aos alunos os diversos conhecimentos e depois vai avaliar esses alunos, como cada um entendeu e assimilou esses conhecimentos que foram desenvolvidos em classe [...]. (Paula, Fund. II, História)

Eu acho que a teoria é importante. A gente tinha que aprender mais ainda sobre todas as teorias, principalmente as teorias psicológicas que focam no Piaget, Wallon, Vygotsky, porque quando você vai para a sala de aula,

você vai ver que cada criança é de um jeito, cada uma tem as suas particularidades, então eu acho que a Pedagogia tinha que estar mais ligada com a Psicologia para a gente aprender a lidar melhor com o aluno [...]. (Taís, Fund. I)

O aspecto mais importante da prática docente é o domínio do conteúdo e eu acho que o segundo é a comunicação. Tem que saber falar, saber o que deve perguntar, tem que ter esses dois. Saber ouvir o aluno é muito importante. (Carlos, Fund. II, História)

Os sujeitos foram questionados se os saberes obtidos durante o curso de formação docente em EaD puderam ser desenvolvidos posteriormente durante a prática de sala de aula. Pelas respostas obtidas, pode-se concluir que sim, seja por meio de adaptações, para revisar as teorias aprendidas ou para ressignificá-las.

Para eles, o curso oferece subsídios teóricos valiosos, mas quando se começa a lecionar é necessário adaptar a prática pedagógica ao contexto de trabalho desenvolvido na escola e, por isso, nem todos os conteúdos trabalhados durante o curso puderam ser desenvolvidos na prática, como apontam os seguintes relatos.

Sim, com certeza. Quando você está na faculdade você tem uma visão diferente do que é a prática da sala de aula. Na escola você percebe que nem tudo que você aprendeu na faculdade pode se aplicar na sala de aula, entendeu? Tem toda aquela dinâmica da escola, espaço físico, gestão, então nem todos os saberes que a gente aprende lá na faculdade, a gente consegue desenvolver com os alunos, mas a gente tenta trabalhar na medida do possível, com as condições que a gente tem [...]. (Carolina, Fund. I)

[...] Vamos começar falando da alfabetização em si. Eu não tinha feito o PROFA<sup>6</sup>, ainda, eu peguei aula na Educação Infantil, no Pré II. Eu tive que pegar meus livros da faculdade para poder dar minha aula, sabe? Eu tive que colocar em prática até essa questão da Psicologia que a gente aprendeu, até os conteúdos de gestão escolar, não é porque eu não sou diretora que eu não preciso aprender. Assim, eu preciso saber o que a diretora vai fazer, o que ela vai pôr em prática. (Taís, Fund. I)

Às vezes nós temos uma diferença muito grande de saberes dentro da sala de aula, né? Essa parte teórica da EaD nos direciona muito para isso, a gente vai lembrando o que nós lemos, porque a gente vai aprendendo e vai meio que direcionando as nossas aulas através destas teorias, porque assim do nada não tem como preparar uma aula se não tiver uma base teórica né? (Valquíria, Fund. I)

---

<sup>6</sup> Curso para professores dos anos iniciais voltado à alfabetização e ao letramento.

Uma das docentes apontou que os conhecimentos oriundos da experiência de ser mãe e esposa acabam sendo utilizados na prática de sala de aula, no trato com os alunos e com os pais, e foram também aprimorados a partir das trocas com outros colegas de trabalho. Além disso, destacaram que fazem uso, até hoje, do conteúdo teórico adquirido durante a faculdade para a elaboração e planejamento de suas aulas.

Às vezes eu entro num dilema entre a teoria e a prática. Eu faço os meus planejamentos e tento colocar a teoria em prática, mas nem sempre dá certo. Só que eu converso muito, troco muitas ideias com meus pares na escola, converso muito com a minha orientadora, né? Então, hoje eu tenho uma tranquilidade de saber que nem sempre vai dar certo [...]. (Amanda, Fund. I)

Os saberes da experiência vão muito da gente, da nossa vivência porque a gente coloca tudo dentro da sala de aula [...] minha vivência de quando eu fui criança, do meu tempo de escola, do meu tempo de adolescente, agora adulta, mãe e esposa, tudo aparece ali, né? Então, você tem que estar aberta ao diferente, você tem que entender que cada criança é uma, você tem que ter amor, você tem que saber que cada criança traz junto dela a sua família, a mãe e o pai, o avô, o tio, o cachorrinho e gatinho, tá tudo ali dentro da sala de aula. (Marília, Fund. I)

Meu primeiro ano de docência foi totalmente baseado no desenvolvimento da formação que recebi em EaD, mas depois eu fui conhecendo outros professores que também foram me ajudando, que foram me mostrando outros caminhos, outras formas de utilizar os mesmos saberes, só que, na prática no dia a dia. (Daniela, Fund. I)

Portanto, o saber docente está vinculado à prática e se concretiza nas relações com os outros educadores, principalmente observando a prática dos colegas de profissão, que vão se transformando em saberes da experiência. Além disso, as vivências pessoais dos professores e as situações vividas desde a infância também contribuem para a construção desses saberes. O professor não pensa só com a cabeça, mas com o vivido, sentido e com aquilo que ele foi acumulando durante sua experiência de vida (TARDIF, 2014). Ou seja, não somente pensa de forma intelectual, mas com emoção, com afetividade, tanto pessoal quanto interpessoal (NÓVOA, 1999; SACRISTAN, 1999; SILVA, 2007; 2008; TARDIF, 2014).

### **5.2.3 Saberes Tecnológicos**

Quanto aos saberes tecnológicos, convém destacar que o docente que optou por estudar utilizando as plataformas digitais e ambientes de aprendizagem é obrigado a utilizar os recursos

educacionais digitais para poder receber, interagir, compartilhar conteúdos e informações para o desenvolvimento do seu aprendizado, além de administrar sua rotina de estudos para concluir com êxito sua formação.

Cabe considerar que a tecnologia se faz presente em diversos setores da sociedade e, especialmente na educação e formação de professores, ela assume grande relevância. Além disso, pensar na tecnologia como produtora de saberes permite ao professor desenvolver várias formas de ministrar suas aulas, já que os saberes tecnológicos influenciam a prática do professor, agregando novos saberes que podem contribuir para o planejamento de suas aulas, bem como possibilitar a utilização das diversas mídias como recursos didáticos em prol de uma aula mais dinâmica e diversificada com seus alunos.

Os principais termos indicados pelos docentes entrevistados estão na Tabela 12.

Tabela 12 – Subcategoria “Saberes Tecnológicos”.

Subcategoria	Termos	Ocorrências
Saberes Tecnológicos	Aumento do uso da tecnologia durante a pandemia	11
	Visão positiva	6
	Falta de suporte e manutenção para o uso da tecnologia	4
	Visão negativa	3
	Dificuldade para usar a tecnologia	3
TOTAL		27

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando que o levantamento dos dados foi realizado durante a pandemia da COVID-19, os docentes reconheceram a importância de ter aprendido a usar tais recursos em seu curso de formação e passaram a utilizá-los com mais frequência, principalmente durante o isolamento social, nas aulas remotas, na elaboração de videoaulas e *lives*, ou, até mesmo, na criação de Recursos Educacionais Abertos (REA). Assim, os docentes da amostra desta pesquisa já possuíam saberes oriundos de suas experiências profissionais e de suas vivências enquanto alunos de cursos em EaD.

Na faculdade a gente fazia muitas apresentações em PowerPoint. A gente tinha que enviar trabalhos para o grupo em PDF e aí a gente tinha que salvar o que já tinha feito. Agora, a gente está usando tudo isso nas aulas remotas. Então, me deparei com professores que não sabiam como salvar um texto em PDF ou *Word*, como podiam fazer um *Power Point*, mas eu já sabia por que na faculdade eu acabei tendo que aprender a fazer tudo isso, né? Então, tudo o que eu aprendi lá na faculdade acabei utilizando na

nossa prática, até mesmo o jeito de trabalhar, tudo parecia com o ambiente virtual que a gente tinha na época do curso de formação [...]. (Marília, Fund. I)

Quando eu fui fazer o curso de formação era essa uma das minhas maiores preocupações. Como que eu ia usar essas tecnologias? Eu pensei. Mas eu me identifiquei com elas e então quando eu entendi como funcionavam foi maravilhoso. Esse ano estou voltando a usar tudo que aprendi, chegou ensino remoto e eu não tive grandes dificuldades. A minha dificuldade maior é usar alguns aplicativos que não fazem parte do meu dia a dia, como o Google Forms [...]. Eu faço a videoaula, porque esse notebook que eu tenho tem câmera e ele grava. Eu fiz uma sala em casa e eu coloquei lousa e é ali que eu dou minha aula, eu monto minha aula como se você tivesse na sala, a única coisa é a interação que o aluno, que não tem. Ele assiste e depois vai me dar um feedback e não é na hora [...]. (Daniela, Fund. I)

Eu sempre procurei usar recursos tecnológicos na minha aula porque dá um *tchã*, é um chamariz, as crianças gostam, eu uso os memes [...]. (Taís, Fund. I)

[...] Antes da pandemia eu usava o *WhatsApp* para mandar algo diferente, mas os aplicativos eu já usava antes, eu gosto de usar os jogos, eu uso o *Meet* para dar aula. Com a tecnologia que a gente aprendeu eu uso o *Meet* e projeto com meu celular no computador da escola, e aí eu coloco tabuada, jogos de tabuada. Além disso, tem a lousa interativa que a gente tem, então dá para fazer jogos também. (Laís, Fund. I)

Foi possível observar também uma visão dúbia, positiva e negativa, em relação ao uso da TIC em sala de aula. Alguns sujeitos destacam que a tecnologia já está disponível nas escolas em que trabalham, porém, a questão do suporte de manutenção dos recursos é insuficiente por parte do poder público responsável. Eles se queixam do acesso à *Internet* que nem sempre funciona, que dificultando o uso durante as aulas. Por outro lado, outros já conseguem obter mais êxito com o uso dos recursos tecnológicos em sala e afirmam que atualmente não tem como não usar tais recursos, pois os benefícios são inúmeros.

[...] Eu gosto de muito de usar os aplicativos, como o *Google Earth*, o *Estelares* que são muito interessantes para usar dentro da parte de ciências. Agora eu estou colocando os alunos para usar o *Classroom* porque é muito legal, para ter facilidade de comunicação até mesmo com os pais. Tem o mural e todos os conteúdos para os alunos. Antes da pandemia eu usava o *WhatsApp* para mandar algo diferente, mas agora eu uso o *Meet* pra dar aula. (Laís, Fund. I)

Nos dois últimos anos a gente usou vários aplicativos: o *Kahoot!*<sup>7</sup>, o

---

<sup>7</sup> *Kahoot!* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos.



*Google Forms.* Aqui em São José tem o acesso mais facilitado, tem o projetor, a lousa interativa, consegue explorar bem essas ferramentas online. Você vai fazer um trabalho com Geografia, você pode explorar o Maps, os conteúdos virtuais, mas depende do lugar que você trabalha [...]. (Carolina, Fund. I)

[...] é feio isso que eu vou dizer como professor, mas eu odeio tecnologias porque elas não foram implementadas na escola, elas foram só colocadas lá, e você sabe que equipamentos tecnológicos, assim como qualquer equipamento, precisa de manutenção, precisa de revisão, precisa de troca, porque eles ficam obsoletos, então eu odeio tecnologia, porque quando você mais precisa dela, ela não funciona. [...]. (Márcio, Fund. II, Geografia)

Eu usava pouco essas tecnologias, eu usava o projetor, usava vídeos, usava tablet, mas pouco. Faltava para mim o conhecimento. Com a pandemia, a gente se abriu a novas oportunidades, e então tudo mudou com certeza. Eu não sabia montar um jogo online, mas agora aprendi, é simples. (Laura, Fund. I)

Deste modo, os saberes tecnológicos foram considerados indispensáveis para o desenvolvimento das aulas, uma vez que os alunos da educação básica são chamados de “nativos digitais”, pois já nasceram imersos no ambiental digital. Por essa razão, na visão dos entrevistados, o professor precisa acompanhar constantemente a evolução tecnológica, por meio da aquisição de novos saberes.

Conforme apontado por Tardif (2014) o saber é plural e não advém somente de uma fonte, mas sim de múltiplas fontes. Desta forma, a tecnologia é importantíssima, na prática docente, fortalecendo o saber adquirido na formação inicial e continuada dos professores, proporcionando a interação entre ciência e técnica, necessárias à formação profissional docente.

Também, as pesquisas de Nóvoa (1999) destacam que a docência é uma profissão permeada de exigências e desafios, já que os professores precisam construir continuamente novos conhecimentos, novas competências e novos saberes a fim de se adaptarem às diversas mudanças sociais, científicas, culturais e tecnológicas, sendo que estas afetam diretamente a prática docente, o prestígio, a imagem profissional, a saúde mental e física, bem como a identidade profissional.

Essa pressão exercida sobre os docentes acaba requerendo um engajamento individual, a partir da formação continuada na construção de novos saberes. Entretanto, a efetiva concretização desse engajamento não depende apenas dele, mas sim das políticas educacionais e do contexto social e de trabalho no qual se insere.

Nesse sentido, os sujeitos acentuam o investimento que a SEC proporciona a eles, já que todos os professores efetivos foram convocados a fazerem um curso de pós-graduação no horário

de HTC voltado à tecnologia educacional e Educação 5.0 em parceria entre a Secretaria e uma universidade pública. Mas será que o oferecimento do curso é suficiente para as demandas de sala de aula e o trabalho com o auxílio da tecnologia? E a *Internet*? E a manutenção dos equipamentos eletrônicos? Como fica a equidade no processo de ensino e aprendizagem? Quais os desafios e possibilidades da docência para utilizar tais recursos?

Essas perguntas devem ser debatidas, pois é fato que a pandemia acelerou e provocou mudanças significativas de comportamento, principalmente no que se refere ao uso das TIC, parecendo agravar a exclusão social já existente.

### **5.3 Opção e Desafios da Formação em EaD**

É sabido que durante os cursos presenciais de licenciatura, os futuros docentes enfrentam múltiplos desafios, que vão desde a falta recursos financeiros para custeá-los até a necessária conciliação entre as atividades profissionais e familiares e as necessidades do curso, como, por exemplo, a relação com professores, dificuldades para administrar a rotina de estudo, compreensão dos conteúdos abordados etc.

Os futuros professores formados em cursos de licenciatura EaD enfrentam os mesmos problemas, acrescidos da necessidade de: interagir no AVA; superar a separação entre professor e aluno; conhecer novas formas de interagir e de se comunicar com os tutores e com o professor das disciplinas; buscar novos materiais didáticos; familiarizar-se com o computador e novas tecnologias; dominar as diversas linguagens e buscar a informações diversas na *Internet* etc. Se Não bastasse isso, precisam enfrentar os preconceitos construídos em relação à própria modalidade de educação à distância, entre outros aspectos que fazem parte deste universo.

Assim, nas próximas subseções serão abordados os principais desafios enfrentados pelos sujeitos entrevistados, bem como os motivos que os levaram a optarem pelos cursos de licenciatura em EaD. E, nas seções seguintes, os resultados das subcategorias “Opção pela Licenciatura à Distância”, “Relação aluno e tutor/professor” e “Preconceito à EaD” serão detalhados.

#### **5.3.1 Opção pela Licenciatura a Distância**

Segundo as entrevistas com os sujeitos da amostra, a opção pela licenciatura a distância se deu por vários motivos, conforme a Tabela 13.

Tabela 13 – Subcategoria “Opção pela Licenciatura a Distância”.

<b>Subcategoria</b>	<b>Termos</b>	<b>Ocorrências</b>
Opção pela licenciatura a distância	Flexibilidade de horário para estudar	12
	Conciliar o cuidado com a família e o trabalho	10
	Dificuldade de deslocamento para o curso presencial	7
	Questão financeira	7
	Suspensão dos cursos presenciais durante a pandemia	1
	Falta de opção para realização do curso presencial	1
	Obter um diploma	1
	<b>TOTAL</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Os motivos que levaram os docentes a optarem pelo curso de licenciatura a distância são múltiplos e variados. Entre eles, os mais citados foram a flexibilidade de horário para estudar e o fato de poder conciliar melhor o trabalho, com o cuidado e a dedicação à família. Ainda, para as docentes mulheres, os cursos à distância possibilitaram que elas conciliassem o horário das aulas com suas atividades domésticas, pois a maioria é mãe e já possui um emprego com carga horária de trabalho extensa.

Além desses motivos, os sujeitos entrevistados denunciaram o alto custo com transportes e a dificuldade de deslocamento para a realização de um curso presencial, optando então por um curso à distância, já que estes oferecem a comodidade de estudar em casa. Arelada a isso, a questão financeira foi apontada como um dos motivos mais importantes, pois os cursos a distância são, normalmente, de custo mais baixo, possibilitando a oportunidade para quem deseja estudar, mas que não possui condições financeiras para pagar um curso presencial.

No caso específico dos professores, estes aspectos se tornam ainda mais impactantes, pois com salários baixos e carga horária de trabalho excessiva, não há condições para que possam arcar com mensalidades caras e deslocamentos necessários para a frequência em cursos presenciais. Várias pesquisas já constataram os mesmos motivos, como os de Silva e Parrilla (2020), e Fagundes, Sausen e Vieira (2020).

Cabe destacar que muitas das opções por cursos a distância ocorreram quando as aulas presenciais foram suspensas durante o período de isolamento provocado pela pandemia da COVID-19 e, por esse motivo, vários alunos de cursos presenciais tiveram que migrar para cursos de EaD, principalmente devido ao aumento da taxa de desemprego, e com vistas a dar continuidade aos cursos já iniciados. A justificativa para poder obter um diploma se relaciona também à

progressão salarial que algumas redes públicas de ensino oferecem para os docentes que investem na própria formação continuada. Os relatos a seguir esclarecem esse aspecto.

Mudei para EaD por causa do dinheiro. Eu tinha acabado de casar e eu queria passar mais tempo com meu marido, porque quando eu me casei meu ex-marido trabalhava em SP e os horários não batiam, eu não conseguia ver ele, eu tinha acabado de me casar, aí decidi passar para o EaD. (Taís, Fund.I)

[...] quem só tinha o curso de magistério na época não ia poder pegar mais aulas, tinha que ter uma graduação que é o curso de Pedagogia né? Estava casada e com filho, eu optei por um curso à distância e gostei muito porque eu consegui conciliar o curso com a vida familiar. [...]. (Valquíria, Fund.I)

Por conta da pandemia os cursos presenciais foram suspensos, eu não queria ficar muito tempo parado, eu queria fazer o curso de Geografia. Então, escolhi um curso em EaD naquele momento [...]. (Fabiano, Fund. II, História)

Aqui na região tem o curso de ciências sociais que é história e geografia junto, e que não é especificamente uma sociologia. Então, eu escolhi essa porque não tinha presencial que eu queria fazer. A questão do preço também contribuiu porque a faculdade que eu tinha escolhido anteriormente era mais cara. (Márcio, Fund. II, Geografia)

### 5.3.2 Relação aluno e tutor/professor

Esta subcategoria de análise aborda a relação, a interação e a comunicação com o tutor e professor durante o curso de licenciatura à distância realizado pelos docentes. Na Tabela 14 pode-se verificar os resultados obtidos na pesquisa.

Tabela 14 – Subcategoria “Relação aluno e tutor/professor”.

Subcategoria	Termos	Ocorrências
Relação aluno e tutor/professor	Tutores (presencial e <i>online</i> )	10
	Devolutiva (Feedback positivo e negativo)	7
	E-mail institucional	6
	Fóruns	5
	Comunicação com o professor	3
	Auxílio entre os colegas	2
	<b>TOTAL</b>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as entrevistas, evidenciou-se como o contato presencial dos estudantes com o tutor nos cursos em EaD foi importante, já que a orientação e o acolhimento por parte dos tutores influenciam significativamente a formação e a construção da aprendizagem por parte dos estudantes. Algumas respostas, destacadas a seguir, apontam que os tutores, principalmente os presenciais, com quem os docentes tiveram mais contato, buscaram sempre incentivar os alunos para que não desanimassem diante das dificuldades, proporcionando encontros no polo.

Durante os 4 anos de curso em EaD nós tivemos duas tutoras. Elas eram um porto seguro, tenho amizade com elas até hoje [...] a gente criou mesmo um grupo de amizade, de troca de experiências, elas sempre davam força, fortalecendo, conversando pra gente não desanimar. Na época de provas, elas mandavam materiais extras para a gente, trouxeram até aquela professora da escola da ponte Maria José para fazer uma palestra. Então a gente fazia uns *Network*, para não ficar só na distância mesmo, né? [...] com os tutores a distância era um contato menor, mas também tiravam todas as dúvidas fora de horário delas [...]. (Daniela, Fund. I)

A aula sempre acabava meia hora antes, na outra meia hora a gente discutia, a tutora formava grupos e colocava para discussão pequenos trechos da aula. Depois cada grupo apresentava as ideias principais e depois a gente falava tudo o que tinha entendido [...]. (Marília, Fund. I)

Era tranquilo, porque era uma vez por semana e a gente tinha que estar nessa aula presencial. O tutor colocava a teleaula no telão e quando surgia alguma dúvida naquela aula mesmo vinha a resposta, a gente perguntava e o professor respondia. Com os tutores a gente tinha um relacionamento muito bom. A relação dos tutores e o pessoal de sala era muito boa [...]. (Valquíria, Fund. I)

Da mesma forma que destacaram aspectos positivos, alguns sujeitos apontaram aspectos negativos, tais como falta de auxílio e falta de *feedback*. Outros referem-se aos tutores como técnicos de informática, considerando que a função deles era apenas para dar suporte às teleaulas ou enviar alguma dúvida dos alunos para os professores.

Quanto aos tutores *online*, a comunicação se dava através do *e-mail* institucional e fóruns de dúvidas. Alguns entrevistados observaram que durante o curso muitas vezes buscavam ajuda dos colegas da turma para esclarecimento de dúvidas quando o retorno por parte da instituição era moroso.

Existe tutor e tutor, nossa tutora mais se igualava com os alunos: conversava, contava piada, mas aula mesmo era só vídeo. Quando perguntava para ela, ela dizia que ia ver. [...]. (Marília, Fund. I)

Era difícil, não tinha comunicação. Às vezes tinha plantão lá no Polo, mas nem sempre eu não podia ir até lá. Era muito moroso, acho que eu nunca consegui falar com o professor, era só com tutor mesmo [...]. (Taís, Fund. I)

[...] os tutores da instituição eram intermediários e não resolviam de imediato as nossas demandas. Eu esperava de 5 a 6 dia pelas respostas... às vezes eles respondiam e diziam para reformular a pergunta, então chegava num ponto que eu não esperava mais, corria atrás dos colegas para resolver minhas dúvidas. Então nessa parte eu fui infeliz. (Fabiano, Fund. II, História)

O retorno era rápido, quando eu mandei no outro dia já veio a resposta. (Laís, Fund. I)

Em relação aos professores dos cursos, os sujeitos também destacaram contribuições importantes, tanto positivas quanto negativas:

Os professores respondiam tudo, eu nunca fiquei com nenhuma dúvida sem resposta. Quando a gente mandava os trabalhos para correção, os professores mandavam os trabalhos de volta com as correções e se a gente ficava com alguma dúvida, eles mandavam um feedback, explicando o que estava faltando. Quando o trabalho estava muito bom, eles também elogiavam, porque meu grupo era muito bom. Não era um contato frio, era bem caloroso. A gente gostava e tinha aulas ao vivo também, então a gente conseguia mandar as perguntas ao vivo e as professoras respondiam ao vivo também. (Daniela, Fund. I)

Não tinha comunicação. Se você questionava alguma ideia, nunca vinha uma devolutiva. O tutor da sala abria a tela, colocava a videoaula ao vivo, o professor da sala estava lá, mas quando terminava a aula, se você tivesse alguma dúvida, você podia mandar pergunta na hora pelo tutor, mas nunca vinha nenhuma resposta. (Marília, Fund. I)

Era muito difícil a comunicação com o professor. Eu nunca falei com ele e a única vez que eu tive contato com professor foi quando ele me dava uma devolutiva do TCC. (Flávia, Fund. I)

Em cursos à distância o estudante busca constantemente desenvolver seu aprendizado de forma autônoma, por meio das interações com o objeto do conhecimento, com seus colegas, tutores e professores. Diante disso, há vários aspectos que podem desmotivar o estudante, levando-o a desistir do curso. Um fator preponderante é a interação com o tutor, seja presencial ou *online*.

Ao tutor presencial é atribuído o papel de mediador no processo ensino aprendizagem, bem como de ser motivador e orientador da vida acadêmica na EaD, numa relação mais direta, com

encontros presenciais no polo, auxiliando-os no manuseio e aproximação dos conteúdos propostos para o curso.

Quanto ao tutor *online* ou à distância, este estabelece uma interação assíncrona, pois possui uma maior flexibilidade no horário de atendimento aos estudantes. Atua também como mediador na relação entre estudante e professor, e colabora na atualização do desenho instrucional das disciplinas, dando sugestões para aperfeiçoar as atividades no AVA, bem como melhorar a comunicação entre os estudantes e o conteúdo programático do curso. Ambos são protagonistas da ação educativa na modalidade EaD, garantindo a qualidade na comunicação, acompanhando e avaliando a aprendizagem dos estudantes ao longo de todo processo (NASCIMENTO, 2019).

Conforme apontam os sujeitos desta pesquisa, nem sempre o tutor possui formação adequada para área na qual trabalha, pois em muitas situações o tutor possui conhecimentos relativos à informática, não que isto não seja importante, mas os estudantes necessitam de profissionais formados na área do curso que estão fazendo, para poderem dar orientações mais significativas e até mesmo esclarecer dúvidas sobre o conteúdo abordado nas disciplinas. Como destaca Silva (2019), a interação positiva entre os estudantes e tutores dos cursos de licenciatura é fundamental para o desenvolvimento de saberes e habilidades docentes, de forma que possam também ressignificá-los e relacioná-los à prática docente quanto para garantir a qualidade da formação dos futuros professores.

### 5.3.3 Preconceitos à EaD

A subcategoria “Preconceitos à EaD” trata sobre as concepções que os sujeitos têm em relação à EaD. A Tabela 15 mostra os resultados obtidos na pesquisa.

Tabela 15 – Subcategoria “Preconceitos à Educação a Distância”.

Subcategoria	Termos	Ocorrências
Preconceitos à EaD	Há preconceito	15
	Indicaria a modalidade	8
	Não há preconceito	3
	Não indicaria a modalidade	3
	Comparação com a modalidade presencial	3
	Depende da dedicação do aluno	2
	A EaD está consolidada	2
	Indicaria para uma segunda graduação	1
	<b>TOTAL</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Desde a criação dos cursos em EaD, observam-se preconceitos que persistem entre os próprios docentes. Muitos desacreditam e avaliam como uma modalidade que precisa de melhor desenvolvimento, já que a formação recebida nessa modalidade é insatisfatória. Porém, outros destacam não haver mais preconceitos e que a modalidade já está consolidada.

Alguns sujeitos destacam que quando fizeram o curso não sabiam que havia tal preconceito, que só foi evidenciado no momento da entrega dos diplomas na escola e durante reuniões pedagógicas. Conscientes desses preconceitos, vários sujeitos omitiram que fizeram o curso em EaD por sentirem essa discriminação e para evitar a comparação com os que fizeram cursos na modalidade presencial.

No começo eu senti preconceito. Quando ia entregar a documentação nas escolas, comentavam que a gente fazia faculdade (EaD), mas nem sequer íamos à faculdade. Então, eles começaram a ver o meu trabalho, gostaram, mas eu nunca falei que fiz EaD. Primeiro eu mostrava que tinha capacidade e só quando eu entregava os documentos é que eles descobriam. (risos) (Daniela, Fund. I)

Sempre tem preconceito. Quando falam que o curso EaD não deve ser tão bom quanto o presencial, até hoje sinto injustiçada. Depois que conhecem o meu desempenho, as pessoas passam a olhar-me com outros olhos. [...]. (Laura, Fund. I)

Sim, há bastante preconceito, mas eu cheguei à conclusão durante o curso que qualquer curso é muito bom, depende de como você vai encarar, se eu estou fazendo por fazer, vai ser sempre ruim, mas se eu me dedicar totalmente, vai ser produtivo [...]. (Paula, Fund., História)

Alguns sujeitos comentaram que no início do ensino remoto foram muito requisitados pelos colegas de trabalho, já que tinham feito sua formação em cursos da EaD e, por essa razão, possuíam maiores conhecimentos sobre o manuseio das tecnologias digitais. Isso aparece bem nítido nos relatos a seguir.

[...] Muitos professores na minha escola comentavam: “essa meninada de agora faz tudo em EaD, a gente é que era preparada” e eu ficava quieta. Mas quando começaram as aulas remotas devido à COVID, meus colegas me chamaram desesperados porque eu fiz EaD e sabia sobre tecnologia. Para mim o curso EaD foi diferente e quando comecei a fazer o curso assisti o tutorial para aprender como usar o ambiente virtual. (Daniela, Fund. I)

Nota-se também que o havia preconceito entre os próprios professores da amostra antes mesmo de iniciarem o curso, justificado na maioria das vezes pela falta da presença do professor



para esclarecer dúvidas e orientações. Houve também menção sobre a necessidade de comprometimento para se dedicarem ao curso, conforme os relatos a seguir.

[...] eu achava que não era legal fazer um curso EaD e achava que não ia dar certo. Como eu ia estudar sem o professor dizendo o que eu tinha que fazer? Mas para mim o curso foi ótimo, eu já era disciplinada para estudar, mas aprendi a ser mais, aprendi a focar mais, a saber buscar exatamente o que eu queria. Então foi muito interessante, pesquisei mais, busquei mais autores, mais artigos [...]. (Marília, Fund. I)

[...] Puro preconceito, porque tem muito profissional que fez curso presencial e é péssimo. O que é fundamental é levar a sério a sua graduação, é estudar e fazer todos os trabalhos, pois se não houver comprometimento e dedicação, qualquer curso que você faça vai ser péssimo... Assim, trata-se de um preconceito idiota, eu acho... tem profissionais excelentes formados em EaD. (Taís, Fund. I)

Entretanto, vale destacar que, devido à crescente procura pela EaD, alguns sujeitos afirmaram que os preconceitos estão sendo superados paulatinamente, e que a modalidade já está consolidada, como relatado a seguir.

O curso de EaD agora já não enfrenta tanto preconceito, já tem mais credibilidade, porque quando eu fiz ainda tinha muito preconceito. Agora não, as pessoas estão vendo com outros olhos [...] e eu acho que a gente conseguiu vencer esse preconceito, porque o que mais as pessoas estão buscando hoje é a EaD. (Valquíria, Fund. I)

Eu pelo menos não sinto esse preconceito. Já é natural a formação docente em cursos de EaD no meio dos professores. Você faz uma faculdade e depois faz uma pós, mais duas faculdades, talvez à distância, não vejo preconceito nisso [...]. (Carlos, Fund. II, História)

Foi perguntado também aos sujeitos se indicariam a modalidade EaD a outros colegas, e vários responderam que sim e apontaram vários motivos: flexibilidade do tempo; valor do curso; organização da rotina diária (trabalho e família); como uma segunda graduação etc.

Outros, entretanto, não indicariam o curso de EaD apontando que o curso não é suficiente, pois os alunos não têm contato direto com o professor, de acordo com os relatos:

Indicaria o curso, sim, principalmente por causa da questão do tempo. Eu tenho estagiárias que fazem o curso semipresencial e elas ficam lá na escola a parte da tarde inteira e depois vão direto para a faculdade. No curso EaD você pode organizar melhor seu tempo e sua vida, pode ter mais

tempo para estudar, evitar o custo do transporte para deslocar-se e assumir mais responsabilidade. (Laís, Fund.I)

Eu indico, sim, principalmente para quem já tem filhos e é casada, pois não tem condições de ir à faculdade todo dia e é uma alternativa até pelo custo financeiro. Assim, você coloca as crianças pra dormir e vai estudar [...]. (Heloísa, Fund. I)

Não indicaria porque não é suficiente. Se houvesse aula em tempo real e se houvesse a possibilidade dos alunos colocarem no chat as dúvidas com um auxiliar lendo as dúvidas e dando a devolutiva em tempo real, aí sim eu acho que seria bom e proveitoso, mas com aulas gravadas não dá para mim, é uma opinião pessoal. (Flávia, Fund. I)

Então, é possível constatar a partir destes relatos que há preconceitos relativos à EaD, tanto entre os próprios docentes, quanto entre a comunidade escolar. Alguns deles destacaram que já sofreram preconceitos por terem se formado em cursos em EaD, bem como ficaram expostos à comparação com os que se formaram em cursos presenciais. Porém, o preconceito muitas vezes pode vir da falta de conhecimento sobre tal modalidade e, diante do crescimento acentuado da modalidade, é natural que existam posicionamentos divergentes.

#### **5.4 Considerações Sobre os Resultados da Pesquisa**

De modo geral, verifica-se nas categorias de análise que a profissão docente é marcada por um processo de lutas e conflitos e, diante disso, muitos dos problemas vividos hoje pelos futuros professores se originam dos problemas enfrentados pela profissionalização docente ao longo de sua história, conforme já apontado por Nóvoa (1995).

Na categoria “Formação e Trajetória Profissional”, foi possível constatar, entre os sujeitos entrevistados, que os motivos econômicos, políticos, sociais e pessoais foram decisivos para a escolha da profissão docente, já que as dificuldades do cenário atual têm contribuído para que jovens e adultos busquem novas profissões alternativas que lhes permitam uma rápida inserção no mercado de trabalho através de cursos mais acessíveis, como no caso dos oferecidos em EaD.

Outro aspecto decisivo para a escolha da profissão docente foram as experiências positivas que tiveram com professores anteriores. Os estágios obrigatórios foram apontados como importantes, mas eles não substituem a prática de sala de aula. Destacaram ainda a interação que tiveram com os tutores no curso de licenciatura em EaD, que contribuíram para a formação profissional.

Na categoria “Saberes e Percepções Docentes”, os sujeitos da pesquisa destacaram os

conhecimentos e saberes acadêmicos, mas acrescentaram que eles não foram suficientes para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, já que as trocas e parcerias com seus colegas de profissão contribuem significativamente para aprenderem como planejar e ministrar aulas. Como exemplo, diante da necessidade do uso das TIC em sala de aula, alguns sujeitos mencionaram que alguns colegas buscam ajuda de professores formados em EaD por possuírem conhecimentos mais aprofundados sobre os recursos tecnológicos.

Outro destaque foi para as questões ligadas à empatia, já que, para os sujeitos pesquisados, o fato de conhecer o aluno e suas dificuldades ajuda a pensar sobre novas possibilidades de ensinar o conteúdo da aula. Deste modo, é possível concluir que os saberes da experiência representam um conjunto de diferentes conhecimentos construídos ao longo da profissão docente, conforme Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013), influenciando ainda na reconstrução da identidade docente.

A categoria “Opção e desafios da formação em EaD” mostra que, de forma geral, para os sujeitos da pesquisa, a possibilidade de ter realizado uma licenciatura na EaD é positiva, visto que a modalidade permite conciliar trabalho, cuidado com a família e estudos. De fato, é sabido que, geralmente, os professores possuem uma carga horária de trabalho extensa, que os limita no contexto de uma licenciatura presencial.

Ainda nesta categoria, interação com os tutores foi destacada como imprescindível para o bom desenvolvimento da formação durante o curso, pois os tutores estão mais presentes nesta jornada, sempre esclarecendo as dúvidas e, na ausência de um professor, é com o tutor que os estudantes de licenciatura vão se identificando com a profissão.

Por fim, outro aspecto importante refere-se ao preconceito relacionado aos cursos na modalidade EaD. Os relatos dos sujeitos explicitam que o preconceito sempre existiu, mas acreditam que atualmente isto possa ter sido amenizado pela necessidade de maior aproximação com o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. Entretanto, se de um lado os sujeitos entrevistados defendem os cursos EaD, de outro, preferem esconder que os cursaram para não serem rotulados, terem sua formação depreciada ou serem comparados com profissionais formados em cursos presenciais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs como objetivo geral investigar de que maneira a formação e a identidade profissional docente são influenciadas pelos cursos de licenciatura na modalidade da Educação à Distância e, para isso, utilizou como sujeitos da pesquisa professores que lecionam na rede de ensino básico de um determinado município brasileiro. É importante considerar que o grupo investigado é heterogêneo, uma vez que alguns realizaram a primeira licenciatura em EaD enquanto outros realizaram apenas a segunda licenciatura na modalidade.

A pesquisa empírica permitiu inferir que a identidade dos sujeitos da pesquisa é complexa e dinâmica, pois está exposta a múltiplas interferências. Suas escolhas e opções pela docência são atravessadas por aspectos relacionados à vivência pessoal e profissional e, por essa razão, a identidade profissional destes sujeitos está a todo momento sendo, gradualmente, construída e moldada mediante um processo de formação que exige posicionamentos e concepções diferenciadas. Tais concepções, se relacionam tanto ao seu passado enquanto aluno, como ao momento presente, segundo as possibilidades e responsabilidades que o contexto de vida lhe oferece. (HALL, 2014; NÓVOA, 1999; SACRISTAN, 1999; SILVA, 2007; 2008).

Além do objetivo geral, foram apontados quatro objetivos específicos, devidamente tratados na pesquisa realizada, para os quais têm-se as seguintes considerações:

1) Em relação às concepções profissionais que os sujeitos possuem de si mesmos, verificou-se que cada um deles, ao longo de sua formação, foi construindo paulatinamente um entendimento da profissão docente, como também de si próprio. Logo, os professores dependem das condições sociais e históricas nas quais exercem a profissão, buscando sempre novas formas de aprender e ensinar com o auxílio das TIC, que se fazem cada vez mais presentes no campo educacional, tanto em cursos EaD como em cursos de ensino presencial.

2) Quanto à identificação das escolhas que levaram os docentes a optarem pelos cursos na modalidade da EaD, a questão econômica foi a variável mais apontada, devido ao momento de crise pelo qual passamos, já que essa modalidade permitiu conciliar a vida familiar, trabalho, estudo, flexibilidade de horários, condições financeiras, como também viabilizar a própria formação continuada.

3) Já em relação aos principais desafios enfrentados pelos docentes durante os cursos de licenciatura na modalidade de EaD, verificou-se que os principais foram a relação e a interação com os tutores e professores nos cursos realizados em EaD, já que, em cursos desta modalidade, as dificuldades causadas pela ausência do professor no dia a dia, acompanhando a participação e

as adversidades vivenciadas pelos estudantes, trouxeram desafios complexos e difíceis de equacionar. Além disso, boa parte dos sujeitos da amostra propôs a necessidade de mais atividades práticas no curso de EaD. Em relação aos estágios obrigatórios, os sujeitos reconhecem que eles contribuem para a formação profissional, mas que o tempo de estágio proposto foi insuficiente.

4) Em relação à forma como os sujeitos formados na modalidade da EaD adquiriram, reconhecem e utilizam os saberes docentes durante o exercício da profissão, foi possível verificar que os saberes docentes foram sendo adquiridos tanto durante a licenciatura à distância, como no início e decorrer do processo de profissionalização por meio das trocas com os pares, estudos de legislação educacional e diversificados, pesquisas e práticas profissionais.

Assim, verifica-se que os saberes aprendidos durante o curso permitiram ressignificar as práticas pedagógicas de forma mais eficaz para aqueles que já exerciam a profissão há algum tempo e que fizeram a segunda licenciatura na EaD. Porém, para aqueles que fizeram a primeira licenciatura em EaD, faz-se necessário que os cursos ofereçam mais conteúdos relacionados à prática profissional docente. É importante ressaltar que os saberes docentes são fruto de uma interação entre professores e alunos no contexto profissional da sala de aula e, por essa razão, a troca com os colegas mais experientes é o diferencial que permite estabelecer conexões, alcançar objetivos pedagógicos e tomar decisões, como observado em outros estudos e pesquisas (TARDIF, 2014; GUAUTHIER *et al.*, 2013). Logo, a interação deve ser foco de atenção e preocupação dos cursos na EaD.

Neste sentido, os sujeitos que fizeram a licenciatura em modelos de cursos híbridos (semipresencial) destacaram que os tutores presenciais exerceram uma influência decisiva em sua formação ao longo do curso, acolhendo-os, orientando-os e esclarecendo suas dúvidas, pois estavam mais presentes. Já aqueles que fizeram uma licenciatura numa modalidade totalmente à distância apontaram dificuldades neste sentido, tais como a demora ou ausência de *feedback*, falta ou pouca interação com colegas, professores e tutores.

Também, considera-se que os dois problemas de pesquisa, colocados na seção 1.2, puderam ser respondidos por meio dos resultados obtidos. O primeiro, questiona de que forma a formação obtida na modalidade da EaD pode influenciar na formação continuada, na prática cotidiana e na construção da identidade docente, e, o segundo questiona se os cursos de formação na modalidade da EaD formam professores com saberes da profissão indispensáveis para lecionar no Ensino Fundamental.

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa de campo, foi possível considerar que os cursos de licenciatura em EaD influenciam as práticas adotadas pelos docentes em sua prática e que os cursos adotam conteúdos mais voltados para a teoria do que para a prática docente. Portanto,

aqueles professores formados em cursos à distância provavelmente terão mais facilidade em aplicar atividades com pouca interação entre os alunos, bem como tarefas remotas à distância (TARDIF, 2014), porém, podem ser menos aptos a oferecer práticas presenciais, que envolvam maior interação e relacionamento entre os alunos.

Além dessa, há outras críticas em relação aos cursos ofertados em EaD, principalmente por serem considerados mais acessíveis e mais rápidos, facilitando sua viabilidade tanto do ponto de vista econômico como do acadêmico. Em relação à formação de professores, as licenciaturas em EaD se apresentam como uma escolha possível para investir na formação continuada ou para realizar o sonho de ser professor.

Uma das maiores preocupações em relação aos cursos de EaD é a qualidade desses cursos, que muitas vezes é considerada insuficiente. Conforme dados do INEP dos últimos anos, as IES privadas são as que mais ofertam cursos em EaD e vários estudiosos do tema entendem que elas visam mais o lucro do que uma real preocupação com a formação do profissional.

É importante considerar também que o processo de mercantilização da educação no país, mais especificamente nos cursos de licenciatura na EaD, foi influenciado drasticamente pela globalização e pelas políticas neoliberais e, mais recentemente, recebeu novo impulso durante a pandemia de COVID-19, devido ao aumento na utilização das TIC para viabilização do ensino remoto emergencial.

Por essa razão, conclui-se que são necessárias mudanças drásticas e urgentes em relação às instituições que desenvolvem cursos na modalidade EaD no Brasil, principalmente mudanças relacionadas às suas diretrizes, limites e modos de fiscalização pelos órgãos competentes. Essas instituições devem ser constantemente avaliadas, pois na grande maioria dos cursos de licenciatura a distância inexistente fiscalização adequada por parte do Estado, que possa concorrer para aperfeiçoar não só os projetos pedagógicos dos diferentes cursos, como também as diversas metodologias de avaliação e as atividades práticas relacionadas ao desenvolvimento profissional. Tal aperfeiçoamento deve ser constante e exige continuamente um maior investimento na formação de professores e tutores.

É fato que a EaD é uma realidade no país e, diante deste fato, se faz necessário encontrar um equilíbrio. Com base na pesquisa desenvolvida neste trabalho, verifica-se que os cursos de licenciatura em EaD são mais indicados para a realização de uma segunda graduação ou uma pós-graduação, já que a formação e construção da identidade docente depende muito da interação direta entre estudantes e professores ao longo da licenciatura. Logo, na impossibilidade de realizar um curso presencial, os cursos híbridos permitem diminuir as ausências do professor nos encontros periódicos do aluno com o tutor presencial.

Além disso, o empenho, a iniciativa e a disciplina do aluno são ainda mais decisivas nos cursos de licenciatura em EaD, pois, a autonomia dos alunos é uma das habilidades mais necessárias e significativas para a realização de cursos de licenciatura à distância apontadas pelos sujeitos pesquisados.

Tais aspectos acentuam a relevância desta pesquisa, à medida que possa contribuir para a proposição de novas políticas públicas docentes e para a melhora de cursos de licenciatura na modalidade EaD, buscando novos caminhos para alcançar um ensino de melhor qualidade, que visem à efetiva valorização social dos professores, à melhoria de suas condições de trabalho, bem como de suas práticas, salários e carreira docente.

Além disso, a realização da pesquisa de campo proporcionou à pesquisadora a aquisição de novos conhecimentos e saberes relativos à profissão docente enquanto professora da educação básica e formadora de professores.

Contudo, as pesquisas sobre formação docente no contexto da EaD estão longe de esgotarem este assunto e por isso se fazem necessárias novas e sucessivas investigações acerca desta modalidade, bem como de sua influência nos aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais do país. Sua rápida expansão no Brasil e no mundo requer reflexões cada vez mais urgentes.

## REFERÊNCIAS

- ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2019. Disponível em: [https://www.abed.org.br/site/pt/midiатеca/censo\\_ead/1644/2019/10/censoeadbr\\_-\\_2018/2019](https://www.abed.org.br/site/pt/midiатеca/censo_ead/1644/2019/10/censoeadbr_-_2018/2019). Acesso em: 08 dez. 2022.
- ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2020/2021. Disponível em: [https://www.abed.org.br/site/pt/midiатеca/censo\\_ead/2144/2022/04/censoeadbr\\_-\\_2020/2021](https://www.abed.org.br/site/pt/midiатеca/censo_ead/2144/2022/04/censoeadbr_-_2020/2021). Acesso em: 08 dez. 2022.
- ALVES, J. R. M. A História da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ARAÚJO FILHO, Antônio José Albuquerque de; SILVA, Solonildo Almeida da; SILVA, Simone Cesar da; PEREIRA, Helyane Candido. A educação a distância e o processo de mercantilização do ensino superior. In: SILVA, Solonildo Almeida da; SILVA, Simone Cesar da (orgs.). **Arte e docência**. Fortaleza: IFCE, 2015. p. 373-389. Disponível em: [file:///C:/Users/MarleneB%C3%ADscolo/Downloads/2015\\_capliv\\_ajaraaujofilhosasilva%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/MarleneB%C3%ADscolo/Downloads/2015_capliv_ajaraaujofilhosasilva%20(5).pdf). Acesso em: 07 jun. 2022.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: P.U.F., 2011.
- BARRETO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 62, jul.-set. 2015, p. 679-701.
- BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- BARROS, J. N. da S. **Democracia e utopia na sociedade do conhecimento**: reflexões sobre a educação a distância. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: 2014.
- BASTIANI, E.; MAZZUCO, A.E. da R.; REATEGUI, E. B. Sistemas Tutores Inteligentes voltados ao apoio da escrita acadêmica: uma revisão sistemática. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 85-99, set. /dez. 2020.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- BRANCO, J. C. S.; NEVES, I. de S. V.; FIDALGO, F. S. R. Políticas Públicas e Formação docente a distância no Brasil. **Trabalho & Educação**, v.28 n.1, p.187-197, jan-abr, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9879/9936>. Acesso em: 13 de jul. 2021.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas. SP: Autores Associados, 2009.



BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. (Organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.917**, DE 27 DE MAIO DE 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d1917.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Aprovado em 13 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-EaD>. Acesso em: 23 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. INEP. **Os desafios para acelerar o ritmo e a direção da expansão da educação superior**. Brasília: Inep, 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. [Online]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 08 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. [Online]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados/2021>. Acesso em: 08 dez. 2022.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

COSTA, S. S. de O. J. **Formação de professores na educação a distância**: um estudo sobre a modalidade. Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 992–1016, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 6 jan. 2022.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Ed, 1995.

FAGUNDES, M. A. B. F.; SAUSEN, J. O.; VIEIRA, E. P. Os Fatores Motivacionais de Escolha do Ensino a Distância: uma Abordagem sobre um Polo de Apoio Presencial de uma Instituição de Ensino Superior. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, 17 nov. 2020.  
Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1044/592>. Acesso em: 25 out. 2022.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, F. I. Identidades dos Professores: Perspectivas Teóricas e Metodológicas. In: ESTRELA, Albano, CANARIO, Rui. FERREIRA, Julia (Org.) **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, vol. 1, Universidade de Lisboa: 1996, p 309-328.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva**: Um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FORTES, F. A. M.; NACARATO, A. M. Formação de Professores: Metassíntese da Produção Acadêmica sobre o Curso de Pedagogia EaD. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, e1097, 2020.  
Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1097>. Acesso em: 13 jul. 2021.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. (Coord.), Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOODMAN, L. **Snowball sampling**. *Annals of Mathematical Statistics*, 32: 148-170, 1961.  
Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/38366497\\_Snowball\\_Sampling/link/53ec2ba00cf24f241f155e9b/download](https://www.researchgate.net/publication/38366497_Snowball_Sampling/link/53ec2ba00cf24f241f155e9b/download). Acesso em: 03 out. 2020.

GOULART, E. **O curso de licenciatura em Pedagogia nas modalidades presencial e a distância (EaD)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2007. p. 31- 62.

JANEI, V.; MACHADO, S. R. M.; “Doces Bárbaros”: Por uma nova sensibilidade dos professores homens na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n.42, p. 710-725, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75686>. Acesso em: 20 abr. 22.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. - São Paulo: Atlas 2017.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; J. F. OLIVEIRA; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, F. R. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 119, 2017. DOI: 10.28998/2175-6600.2017v9n18p119. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2608>. Acesso em: 6 dez. 2022.

LOBO NETO, F. J. Regulamentação da educação à distância: caminhos e descaminhos. *In*: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2011, p. 401-405.

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARCONDES, M. I.; LEITE, V. F. A. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. *In*: **Formação e desenvolvimento profissional de professores**. Org. Maria Assunção Flores. Ed. Almedina, 2014 (páginas 153 – 170).

MARINI, C. **Licenciandas em Pedagogia na rede de aprendizagem da docência (READ): Compreensões sobre a docência**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2018.

MELUCCI, A. **O Jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. RS: Edit Unisinos, 2004.

MENDES SEGUNDO, M. das D.; JIMINEZ, S. O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015\\_liv\\_jrabelo.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf). Acesso em: 07 jun. 2022.

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação à distância na contemporaneidade: convergências e tensões. IN: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. ENDIPE. São Paulo: Autêntica, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOORE; M. G, KEARSLEY, G. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thonson Learning, 2007.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade: sentidos e (im)possibilidades. Revista Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, pp. 693-812, 2011.

\_\_\_\_\_. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020.

Disponível em:

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15566/209209213334>

Acesso em: 23 jun. 2020.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 54-70, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/977>. Acesso em: 15 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**, v. 32, n. 3, 10 set. 2009. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5775>. Acesso em: 24 out. 2022.

2022.

NASCIMENTO, C. M. da S. S. do. A influência do estilo de aprendizagem do tutor a distância na escolha dos recursos didáticos. **Educação e tecnologias [recurso eletrônico]: experiências, desafios e perspectivas**. In: Gabriella Rossetti Ferreira (Org.). Ponta Grossa (SP): Atena Editora, 2019.

Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432634/1/e-book-Educacao-e-Tecnologias-experiencias-desafios-e-perspectivas-1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2007. p. 11-31.

\_\_\_\_\_. 1 vídeo (1 hora e 3 min.). **Webconferência Prof Antônio Nóvoa**. Publicado pelo canal Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>

Acesso em: 24 de junho de 2020.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de.; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Ministério da Educação, Observatório Socioeconômico da Covid-19. 2020.

Disponível em:

[https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos\\_para\\_Discussao\\_09\\_-\\_Educacao\\_Hibrida\\_em\\_Tempos\\_de\\_Pandemia.pdf](https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos_para_Discussao_09_-_Educacao_Hibrida_em_Tempos_de_Pandemia.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

PASSOS, M. L. S. **Educação a Distância: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede e-Tec Brasil – Vitória, ES: edição do autor**, 2018.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/324136558\\_EDUCACAO\\_A\\_DISTANCIA\\_NO\\_BRASIL\\_breve\\_historico\\_e\\_contribuicoes\\_da\\_Universidade\\_Aberta\\_do\\_Brasil\\_e\\_Rede\\_e-Tec\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/324136558_EDUCACAO_A_DISTANCIA_NO_BRASIL_breve_historico_e_contribuicoes_da_Universidade_Aberta_do_Brasil_e_Rede_e-Tec_Brasil). Acesso em: 27 mar. 2023.

PERRATON, H. **Open and distance learning in the developing world**. Londres: Routledge, 2000, p. 172-173.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

RANIRO, J. **Professores iniciantes egressos da Pedagogia EaD na relação com os saberes da ação pedagógica**. Tese (doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2017.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **A Profissão professor**. Porto: Porto Edt, 1995.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de la Investigacion**. 6. ed. São Paulo: Penso -Artmed, 2014.

SANCHES, C. E. V.; VIEIRA, A. M. D. P. **A Formação de Professores e o PNE: Contradições e Desafio da Educação a Distância e Valorização do Magistério**. **Education Policy Analysis Archives**, 28(13), 2020.

SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: [https://historiapt.info/pars\\_docs/refs/1/312/312.pdf](https://historiapt.info/pars_docs/refs/1/312/312.pdf). Acesso em: 07 jun. 2022.

SILVA, M. L. R. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoco; ABUD, M José Milharezi.

**Cognição, Afetividade e Linguagem.** Taubaté. Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007 (p. 235-260).

\_\_\_\_\_. Docentes, Saberes e Práticas escolares. In. LAUAND, J. **Filosofia e Educação, Estudos** 8. São Paulo Factash, pp 23-34, 2008.

\_\_\_\_\_. Complexidade inerente aos Processos Identitários Docentes. **Revista Notandum Libro**, v. 12, p. 45-58, 2009.

\_\_\_\_\_. Impasses das identificações na formação docente. **International Studies on Law and Education** v.20, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2015.

SILVA, M. de L. R. da. SILVA JR, J. A. da. A formação das identidades docentes entre estudantes do curso de Pedagogia. In: **International Studies and Education** 31/32, jan-agosto 2019, pp. 123-132.

SILVA, M. L. R. da.; PARRILLA, M. B. A formação docente em cursos de EaD como direito de cidadania. In: SILVA; M. L. R. da.; SILVA JR, J. A. da. (Org.). **Formação docente, cidadania e direitos humanos.** Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, E. V. da. Educação a Distância: uma realidade na formação docente inicial. In: FERREIRA, G.R (Org.). **Educação e tecnologias** [recurso eletrônico]: experiências, desafios e perspectivas. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

SOARES, R. de A; SILVA, G. A. Regulamentos da EaD no Brasil e o Impacto da Portaria N° 343/2020 no Ensino Superior. **EaD em Foco**, v. 10, n.3, e1043, 2020.  
Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1043>. Acesso em: 13 jul.2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, P. L.; SIQUEIRA, L. M. M. Educação Virtual nas Universidades: as contribuições da aprendizagem colaborativa. **Revista de la Educacion LatinoAmericana**, Boyacá - Colombia, v. 14, n.19, p. 175-204, 2012. Disponível em:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012272382012000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012272382012000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 set. 2021.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 140–158, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 2 dez. 2022.

VAZ, B. R. G. O impacto da Educação a Distância na identidade docente. **RELAcult** v. 05, ed. especial, abr., 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1164>. Acesso em: 13 jul. 2021.

VIEIRA, V. M. A importância do "feedback" na educação a distância. **Revista Primeira Evolução.** Ano II - nº 20, São Paulo: Edições Livro Alternativo, 2021.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

ZEPKE, Nick; LEACH, Linda. Improving student engagement: ten proposals for action. **Active Learning in Higher Education** 11(3):167-177. October 2010.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/241643507\\_Improving\\_student\\_engagement\\_Ten\\_proposals\\_for\\_action](https://www.researchgate.net/publication/241643507_Improving_student_engagement_Ten_proposals_for_action)

Acesso em: 23 de junho de 2020.

## APÊNDICE A – REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES

### Teses e Dissertações Selecionadas

Ano	Autor (a)	Título	Área	Instituição	Nível
2018	Sanmia S. de O. J. Costa	Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade.	Educação	PUC GOIAS	Mestrado
2018	Carolina Marini	Licenciandas em Pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD): compreensões sobre a docência.	Educação	UFSCAR	Mestrado
2017	Juliane Raniro	Professores iniciantes e egressos da Pedagogia EaD na relação com os saberes da ação pedagógica.	Educação Escolar	UNESP	Doutorado
2015	Elen Goulart	O curso de licenciatura em Pedagogia nas modalidades presencial e a distância (EaD): aproximações e distanciamentos.	Educação	UTP	Mestrado

### Artigos Selecionados – Ano de 2019 e 2020

Ano	Autor (es)	Título do artigo	Revista/Periódico
2020	Soares, Rodrigo de Araújo; Silva, Gláucia Alves	Regulamentos da EaD no Brasil e o Impacto da Portaria Nº 343/2020 no Ensino Superior	EaD em Foco
2020	Fortes, Flávia Aparecida Machado; Nacarato, Adair Mendes	Formação de Professores: Metassíntese da Produção Acadêmica sobre o Curso de Pedagogia EaD	EaD em Foco
2020	Sanches, Carlos Eduardo Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski	A Formação de Professores e o PNE: Contradições e Desafios da Educação a Distância e Valorização do Magistério	Education Policy Analysis Archives
2019	Branco, Juliana Cordeiro Soares; Neves, Inajara de Salles Viana; Fidalgo, Fernando Selmar Rocha	Políticas Públicas e Formação docente a distância no Brasil	Trabalho e Educação
2019	Vaz, Bárbara Regina Gonçalves	O impacto da Educação a Distância na identidade docente	RELACult



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS****PARTICIPANTE:** \_\_\_\_\_

E-mail para contato: \_\_\_\_\_

**DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS****1. Idade:**

- menos de 20 anos  
 20 a 30 anos  
 30 anos à 40 anos  
 mais de 40 anos

**2. Gênero:**  feminino  masculino**3. Formação anterior**

- Magistério  Colegial / Ensino Médio

**Ano de conclusão:** \_\_\_\_\_**4. Cursou em escola:**

- Pública  Privada

**5. Qual a primeira graduação (licenciatura) que realizou?**

\_\_\_\_\_

**6. Em qual modalidade:**

- Presencial  EaD

**7. Qual o nome da faculdade e o endereço do Polo?**

\_\_\_\_\_

**8. Indique qual é o seu maior grau de instrução:**

- Graduação  Pós- graduação lato sensu (especialização)  Pós- graduação stricto sensu (mestrado e doutorado)

**9. Possui mais de uma graduação? Se sim, qual realizou?**

\_\_\_\_\_

**10. Em qual modalidade?**

- Presencial  EaD

**11. Está realizando algum curso atualmente?**

Se sim, qual o curso? \_\_\_\_\_

**12. Há quantos anos está trabalhando como professor?**

- Há menos de 3 anos  até 5 anos  até 8 anos  mais de 8 anos

**13. Em qual nível de ensino trabalha atualmente?**

- Professor do ensino fundamental – 1º a 3º ano  
 Professor do ensino fundamental – 4º a 5º ano  
 Professor do ensino fundamental – 6º a 9º ano  
 Outros. Especifique: \_\_\_\_\_
- 

**14. Assinale em que tipo de instituição de ensino que você trabalha:**

- Pública     Privada     Pública e Privada

**15. Vínculo empregatício:**

- Efetivo     Contratado por prazo determinado

**16. Carga horária de trabalho semanal na escola**

- menos de 20 horas  
 até 30 horas  
 40 horas  
 acima de 40 horas

**QUESTÕES ESPECÍFICAS SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EaD****17. O que o motivou realizar a sua primeira graduação (licenciatura) a distância? (Você pode assinalar mais de uma opção)**

- Se profissionalizar;  
 Progressão funcional;  
 Progressão salarial;  
 Aquisição de conhecimento;  
 Empregabilidade;  
 Outros. Explique: \_\_\_\_\_
- 

**18. Você cursou a sua primeira graduação (licenciatura) a distância em uma instituição:**

- Pública     Privada

**19. Houve mudanças significativas de aprendizagens, em você, durante a realização da primeira graduação (licenciatura) a distância?**

- Sim     Não

**20. Se sim, quais mudanças puderam ser percebidas?****21. Se não houve mudanças significativas, justificar o porquê não houve:****22. Durante a sua primeira graduação (licenciatura) a distância existiu dificuldades?**

- Sim     Não

Se sim, quais foram as dificuldades encontradas para a realização do curso na modalidade EaD? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Uso do computador  
 Uso do ambiente virtual e das ferramentas *online*  
 Falta de tempo para a realização de estudos  
 Quantidade de disciplinas e trabalhos por semestre  
 Dificuldade nas leituras  
 Realização das disciplinas extracurriculares – cursos, congressos, entre outros  
 Interação professor e aluno  
 Interação tutor virtual e aluno  
 Interação tutor presencial e aluno  
 Interação alunos com alunos

- Deslocamento até o polo para encontros presenciais
  - Falta de conhecimento de conteúdos da educação
  - Falta ou ausência de *feedbacks* e orientações
  - Estrutura do polo
  - Outras. Justifique: \_\_\_\_\_
- 

**23. Se não houve dificuldades, justificar o por quê não houve:**

---

---

**24. Quais conteúdos você considera que poderiam ter sido mais explorados no curso a distância? (Você pode assinalar mais de uma opção)**

- Teorias pedagógicas;
  - Didática, metodologia e as práticas escolares;
  - Casos de ensino e problemas escolares reais.
  - Outros. Justifique: \_\_\_\_\_
- 

**25. Você se sente satisfeito com a formação recebida sua primeira graduação (licenciatura) a distância na modalidade EaD?**

- Sim    Não    Em parte

Justifique: \_\_\_\_\_

---

**26. Na sua concepção, os conteúdos abordados durante a graduação (licenciatura) a distância favoreceu o exercício da docência?**

- Sim    Não    Em partes

Justifique: \_\_\_\_\_

---

**27. Assinale o que você considera relevante para aprimorar a formação recebida durante a graduação (licenciatura) a distância: (Você pode assinalar mais de uma opção)**

- Melhorar a fundamentação teórica;
  - Melhorar atividades práticas;
  - Aumentar a carga horária;
  - Melhorar o nível de cobrança e exigência por parte dos docentes;
  - Melhores tutores;
  - Outros. Justifique: \_\_\_\_\_
- 

**28. Você autoriza que os resultados desta pesquisa sejam divulgados para fins acadêmicos sem que sua identidade seja revelada?**

- Sim    Não

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como você decidiu ser professora?
2. O que lhe motivou a escolher essa profissão?
3. Sua experiência enquanto aluno/a, observava seus professores do Ensino Básico? Você acha que contribuiu para o desenvolvimento de suas aulas e para a sua profissão?
4. Por que você escolheu fazer o curso de licenciatura na modalidade em EaD?
5. Houve algum critério de escolha?
6. Como era o curso?
7. Quais as atividades que você realizava?
8. Como era a comunicação e interação com os professores e tutores?
9. Você sentiu-se preparada, após sua formação a distância para lecionar?
10. Como eram os estágios obrigatórios?
11. Os estágios contribuíram para sua formação? Justifique sua resposta?
12. Quais saberes você acredita ser importante o professor desenvolver para poder dar aulas?
13. Você acredita que estes saberes foram desenvolvidos durante o seu curso em EaD?
14. Como você faz uso deles em sala de aula?
15. Que saberes você acredita que já tenha desenvolvido nestes anos como docente?
16. Como é sua relação com os outros professores na escola de atuação? Você acredita que eles contribuem para o desenvolvimento de sua prática de sala de aula?
17. Durante o curso em EaD faz-se o uso de vários recursos tecnológicos, desta forma, eles têm ajudado para o planejamento e realização de suas aulas junto aos alunos? Se sim, de que forma?
18. Você nota algum preconceito em relação à EaD?
19. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa em relação ao que nós acabamos conversar?

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

### Informações sobre a pesquisa:

Título: “A Construção Identitária de Docentes Formados na Modalidade da Educação a Distância”.

Nome da Pesquisadora responsável: Marlene Bíscolo Parrilla - Telefone para contato: (12) 991756710 - E-mail: mbparrilla@usp.br

Orientadora responsável: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva

Endereço institucional: Av. da Universidade, 308 - Bloco B – Sala 18

Cidade Universitária – São Paulo/SP – CEP: 05508-040 – Telefone: (11) 3091-3551 – Agência de fomento: CAPES.

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, cujo objetivo é investigar como é realizada a formação e contínua reconstrução da identidade profissional docentes formados na modalidade da Educação a Distância, da rede municipal de educação de São José dos Campos. Os dados serão coletados por meio de questionário com questões abertas e fechadas e a realização de entrevista utilizando um roteiro com perguntas abertas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, e após cinco anos, serão apagadas da mídia digital.

As informações serão analisadas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como, no momento das divulgações dos dados por meio publicação de periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O participante poderá solicitar orientação e esclarecimento de dúvidas, bem como, terá o direito de retirar o consentimento e não participar da pesquisa a qualquer tempo caso ocorra algum tipo de constrangimento ou risco intelectual, tais como: cansaço, desconforto, aborrecimento ao responder questionários ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, vergonha ao responder às perguntas, quebra de sigilo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o tema proposto, além de contribuir para a reflexão acerca da identidade profissional docente e fomentar dados científicos para melhorias dos cursos de formação de professores na modalidade da Educação a Distância.

**Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:** Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP) - Rua do Lago, 717 – Cidade Universitária - São Paulo/SP, CEP 05508-080 - Telefone (11)2648-6560. E-mail: ceph-fflch@usp.br

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de identidade nº \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “A Construção Identitária de Docentes Formados na Modalidade da Educação a Distância”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade para ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

## APÊNDICE E – DADOS COMPLEMENTARES DOS PARTICIPANTES

Participantes	Idade	Gênero	Área de docência	Tempo de docência (anos)	Formação em EaD primeira e/ou segunda licenciatura*
Ana	30	Fem.	Fundamental I	6	Pedagogia
Amanda	35	Fem.	Fundamental I	10	Pedagogia - Semipresencial
Bianca	28	Fem.	Fundamental I	3	Pedagogia
Carolina	48	Fem.	Fundamental I	5	Pedagogia - Semipresencial
Cátia	44	Fem.	Fundamental II - Ciências	15	Biologia
Carlos	31	Masc.	Fundamental II - História	8	Letras
Daniela	35	Fem.	Fundamental I	8	Pedagogia - Semipresencial
Fabiano	48	Masc.	Fundamental II - História	8	Geografia
Flávia	46	Fem.	Fundamental I	18	Letras
Heloisa	43	Fem.	Fundamental I	5	Pedagogia - Semipresencial
Laís	33	Fem.	Fundamental I	5	Artes Visuais
Laura	32	Fem.	Fundamental I	8	Pedagogia - Semipresencial
Márcio	35	Masc.	Fundamental II / EJA- Geografia	15	Sociologia
Marília	54	Fem.	Fundamental I	4	Pedagogia - Semipresencial
Paula	52	Fem.	Fundamental II - História	20	Sociologia
Roberta	44	Fem.	Fundamental II - Inglês	12	Pedagogia - Semipresencial
Taís	36	Fem.	Fundamental I	5	Pedagogia
Valquíria	45	Fem.	Fundamental I	15	Pedagogia - Semipresencial

\* Os docentes não informados fizeram o curso totalmente à distância.

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FACULDADE DE FILOSOFIA,  
LETRAS E CIÊNCIAS  
HUMANAS DA UNIVERSIDADE  
DE SÃO PAULO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A construção identitária de docentes formados na modalidade da Educação a Distância.

**Pesquisador:** MARLENE BÍSCOLO PARRILLA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 46493821.1.0000.0138

**Instituição Proponente:** FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.832.514

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido como tese de doutorado. O projeto pretende estudar a formação da identidade profissional do professor de ensino básico formado por EaD. A pesquisadora considera o crescimento desta modalidade de ensino no País, a qual pode impactar a formação do educador, e busca compreender os motivos que incidem na opção por este modelo de curso, as dificuldades e, sobretudo, a identidade profissional. O projeto é definido como exploratório, descritivo e estudo de caso, e utilizará técnicas de pesquisa quantitativas e qualitativas (questionário e entrevista) com uma amostra de 20 professores de 1o. ao 5o ano do EF-I de cinco escolas públicas municipais de São José dos Campos.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é investigar como é realizada a formação e contínua reconstrução da identidade profissional dos docentes formados na modalidade de Educação à distância, da rede municipal de educação de São José dos Campos. Os objetivos específicos são: - identificar as escolhas que levaram os docentes a

**Endereço:** DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária

**Bairro:** BUTANTA

**CEP:** 05.508-080

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)2548-6560

**E-mail:** cep@fich@usp.br

FACULDADE DE FILOSOFIA,  
LETRAS E CIÊNCIAS  
HUMANAS DA UNIVERSIDADE  
DE SÃO PAULO



Continuação do Parecer: 4.832.514

optarem pela modalidade EaD; - elencar concepções que os docentes possuem de si mesmos referentes à profissão; - Considerar os principais desafios durante a graduação EaD e enumerar como os docentes formados na modalidade EaD adquirem, reconhecem e utilizam os saberes docentes durante o exercício de sua profissão

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora responsável avalia que os riscos relacionados ao projeto são baixos e decorrem de possível constrangimento ou risco intelectual. Riscos foram apresentados de forma adequada no projeto e no TCLE

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa trata de um tema relevante, considerando o crescimento dos cursos na modalidade EaD.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE é apresentado na forma de um convite e com uma linguagem adequada. O TCLE traz informações sobre tipo da pesquisa, objetivos, instrumentos utilizados na coleta de dados, transcrição, garantia de anonimato, direito de retirar o consentimento e benefícios. Foram feitos ajustes no TCLE seguindo sugestões do parecer anterior.

**Recomendações:**

Sem recomendações adicionais

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências adicionais. Pendências apontadas no primeiro parecer foram resolvidas

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1732919.pdf	24/06/2021 15:40:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_esclarecido_2.pdf	24/06/2021 15:26:08	MARLENE BISCOLO PARRILLA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_TESE_MARLENE_BISCOLO_2.pdf	24/06/2021 15:23:33	MARLENE BISCOLO PARRILLA	Aceito

Endereço: DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária  
Bairro: BUTANTA CEP: 05.508-060  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefone: (11)2648-6560 E-mail: cep@fich@usp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA,  
LETRAS E CIÊNCIAS  
HUMANAS DA UNIVERSIDADE  
DE SÃO PAULO



Continuação do Parecer: 4.832.514

Investigador	PROJETO_TESE_MARLENE_BISCOL D_2.pdf	24/06/2021 15:23:33	MARLENE BISCOLO PARRILLA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_compromisso_pesquisadora.pdf	01/05/2021 16:10:03	MARLENE BISCOLO PARRILLA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Marlene_Biscoio.pdf	28/04/2021 09:01:13	MARLENE BISCOLO PARRILLA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

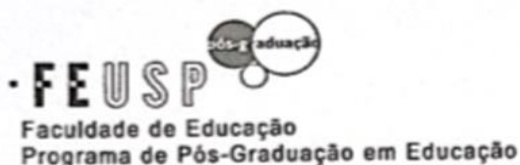
SAO PAULO, 07 de Julho de 2021

---

Assinado por:  
Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer  
(Coordenador(a))

Endereço: DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária  
Bairro: BUTANTA CEP: 05.508-080  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefone: (11)2643-6560 E-mail: caph-filch@usp.br

## ANEXO B – OFÍCIO DE PERMISSÃO DE PESQUISA



Prezado Sr. Jhonis Rodrigues Almcida Santos

Solicitamos por meio desta, permissão para a realização de pesquisa pela aluna Marlene Biscolo Parrilla, do curso de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), trabalho este a ser desenvolvido durante o 2º semestre de 2021 e do ano de 2022, intitulada "A Construção Identitária de Docentes Formados na Modalidade da Educação a Distância", financiada pela CAPES. O estudo será realizado com professores ativos da Educação Básica da rede pública de ensino do município de São José dos Campos/SP, sob orientação da Profª Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o Parecer nº 4.754.983.

Com esse objetivo, será aplicado pela pesquisadora um questionário com solicitação de resposta sobre o tema proposto acima e será realizada uma entrevista com os professores participantes junto à população a ser pesquisada.

Será mantido o devido anonimato das escolas bem como dos participantes da pesquisa.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à sua disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no seguinte endereço: Avenida da Universidade, 308, CEP 05508-040 Cidade Universitária, telefone (11) 3091-3519, ou Marlene Biscolo Parrilla, telefone (12) 991756710, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

São Paulo, 04 de agosto de 2021.

Atenciosamente,

  
\_\_\_\_\_  
Maria de Lourdes Ramos da Silva  
Orientadora

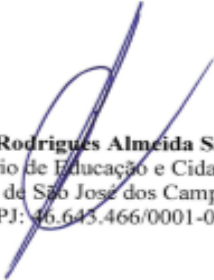
**ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

De acordo com as informações da Carta de Permissão para realização de Pesquisa da Faculdade de Educação / Programa de Pós Graduação em Educação - FEUSP e anexos, sobre a natureza da pesquisa intitulada “**A construção identitária de docentes formados na modalidade da Educação a distância**”, com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna **Marlene Bíscolo Parrila**, do Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob o acompanhamento da professora **Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de: (1) apresentação dos propósitos da pesquisa aos professores voluntários; (2) aplicação de entrevista com professores; (3) questionário aplicado a professores. Para realização da pesquisa e coleta de dados, deverão ser respeitados os protocolos sanitários em função da transmissão da COVID-19, os princípios éticos da pesquisa e mantendo-se o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos.

São José dos Campos, 16 de novembro de 2021.



**Jhonis Rodrigues Almeida Santos**  
Secretário de Educação e Cidadania  
Município de São José dos Campos – SP  
CNPJ: 46.643.466/0001-06