



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA(EaD): O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS**

Fábio Henrique Vital

Belo Horizonte, 2021

Fábio Henrique Vital

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA (EaD): O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Área de Concentração: Linha III – Tecnologias da Informação e Educação.

Prof.^a Orientadora: Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi

Belo Horizonte, 2021

Vital, Fábio Henrique

V836f Formação docente para a modalidade de educação a distância (EaD): o que dizem as produções acadêmicas / Fábio Henrique Vital. – 2021. 129 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientadora: Márcia Gorett Ribeiro Grossi.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Ensino à distância – Teses
3. Educação baseada em competências – Teses. I. Grossi, Márcia Gorett Ribeiro. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 371.39

Elaboração da ficha catalográfica pela bibliotecária Jane Marangon Duarte,
CRB 6^ª-1592 / Cefet/MG



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31.08.2012, republicada no DOU em 13.09.2012

Fábio Henrique Vital

“FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA(EaD): O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 23 de julho de 2021, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Marcia Goretti Ribeiro Grossi – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Renata Crsitina Nunes
Instituto Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

A Deus,

pelo dom da vida e alívio nas atribuições. Que escutou minhas preces e me capacitou para cumprir esta missão. É d'Ele que vem as minhas vitórias.

A minha família,

a base de tudo. Pelo acolhimento, cuidado, carinho e apoio em todos os momentos. Com vocês aprendi que qualquer coisa pode ser conquistada e superada.

A Professora Doutora Márcia Gorett Ribeiro Grossi,

minha orientadora, que desde as primeiras aulas, ainda nas disciplinas isoladas do Mestrado, tornou-se referência e fonte de inspiração. Obrigado por ter acreditado no meu trabalho! Agradeço também pela paciência, pela dedicação, pelo encantamento que provoca em seus alunos. Você é uma professora incomum.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação Tecnológica, Silvani dos Santos Valentim, Ailton Vitor Guimarães, José Geraldo Pedrosa,

pelos importantes contribuições durante as aulas, seminários, encontros informais extraclasse, que foram decisivas para a execução deste trabalho.

Aos mestrandos integrantes de turma nesta jornada, Natália Trindade, Polliane Dorneles e Rafael Rosa,

que compartilharam comigo momentos de conquistas, dúvidas, incertezas. Obrigado pela amizade, pelas parcerias, crescimento pessoal e profissional.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa AVACEFETMG,

pelos deliciosos encontros quinzenais, oportunidades de trocas e acúmulo de aprendizado, experiências.

Aos profissionais do CEFET-MG,

pelo compromisso, responsabilidade e ética no atendimento às minhas dúvidas e demandas institucionais, durante toda a duração desta jornada.

Aos amigos,

que foram capazes de compreender, em muitos momentos, minha ausência e menor disponibilidade. Obrigado também por me ouvirem em nos momentos mais difíceis.

A todos,

que se interessarem e lerem este trabalho no futuro, agradeço de antemão.

Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino em franca expansão no Brasil. Dados do Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018/2019, publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), apontam por mais um período consecutivo, crescimento em oferta de vagas e número de alunos matriculados em cursos a distância no país. O CensoEAD.BR chega a 11ª edição, confirmando, mais uma vez, a popularização e reconhecimento desta modalidade de ensino. O número de matrículas em cursos a distância aumentou significativamente em uma década de apuração. Desde a sua primeira edição, em 2009, até o ano de 2018, o CensoEAD.BR registrou um crescimento de 1774% no número de alunos matriculados em território nacional. Esta pesquisa tem por objetivo analisar se as pesquisas brasileiras na área de EaD, que investigam as competências necessárias à prática pedagógica de professores atuantes em EAD, abordam as competências postuladas por Behar, Schneider e Silva (2013). Para a execução desta pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico da produção acadêmica nacional dos últimos 5 anos sobre a formação de professores para a EaD. Realizamos a busca por meio de pesquisa catalográfica na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com a combinação dos descritores: *formação de professores para educação a distância*, *formação de professores para ead*, *formação docente para educação a distância* e *formação docente para ead*. Esta pesquisa se caracteriza como de natureza básica, do tipo qualitativa quanto a abordagem, exploratória e descritiva quanto aos objetivos e bibliográfica quanto aos procedimentos. Foram cumpridas seis etapas: apresentação da temática da pesquisa, sua importância e contextualização no cenário da educação brasileira; sistematização e apresentação do problema de pesquisa, sustentado pelo relativo baixo número de cursos ofertados para formação específica de professores para EaD; apresentação dos pressupostos teóricos; apresentação do percurso metodológico; apresentação das etapas de tratamento e análise dos trabalhos selecionados, relacionando-as aos pressupostos postulados no modelo de competências de Behar, Schneider e Silva (2013); apresentação das considerações finais, bem como o apanhado geral dos resultados obtidos ao longo da construção do estudo. Os resultados obtidos, nos permitem afirmar que a formação de professores para a modalidade EaD está passando por um processo de mudança e desenvolvimento no Brasil. Os estudos acerca das competências docentes para a EaD, apontam para a identificação daquelas necessárias para atuar oferecendo educação de qualidade, levando-se em conta os diferentes perfis de alunos, com preferências, conhecimentos, culturas e faixas etárias diversas. Os impactos no setor de educação causados pela pandemia da COVID-19, estão provocando mudanças na experiência global da aprendizagem *online*. Ainda há muito o que se investigar sobre os possíveis efeitos pós pandemia, para a necessidade de incremento em modelos inovadores com a mudança de hábitos de estudos, impostos pela pandemia.

Palavras-chaves: Educação a Distância, Formação Docente, Competências, Mapeamento de Competências.

ABSTRACT

Distance Education (DE) is an education modality in full expansion in Brazil. Data from the Analytical Report on Distance Learning in Brazil 2018/2019, published by the Brazilian Association of Distance Education (ABED), points out for another consecutive period, growth in the supply of places and number of students enrolled in distance learning courses in the country. The EAD.BR Census reaches its 11th edition, confirming, once again, the popularization and recognition of this education modality. The number of enrollments in distance learning courses has increased significantly in a decade of data collection. Since its first edition, in 2009, until 2018, the Census EAD.BR registered a growth of 1774% in the number of students enrolled in the national territory. This research aims to analyze whether the Brazilian research in the field of DE, which investigates the competencies required for the pedagogical practice of teachers working in DE, address the competencies postulated by Behar, Schneider and Silva (2013). To carry out this research, we conducted a bibliographic survey of the national academic production of the last five years on teacher training for DE. We conducted the search through a catalog search in the database of the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT) with the combination of descriptors: teacher training for distance education, teacher training for distance education, teacher training for distance education and teacher training for distance education. This research is characterized as basic in nature, qualitative in its approach, exploratory and descriptive in its objectives, and bibliographical in its procedures. Six stages were fulfilled: presentation of the research theme, its importance and contextualization in the scenario of Brazilian education; systematization and presentation of the research problem, supported by the relative low number of courses offered for specific teacher training for EaD; presentation of the theoretical assumptions; presentation of the methodological path; presentation of the stages of treatment and analysis of selected works, relating them to the assumptions postulated in the model of competencies of Behar, Schneider and Silva (2013); presentation of the final considerations, as well as the general overview of the results obtained throughout the construction of the study. The results obtained allow us to affirm that teacher education for DE is undergoing a process of change and development in Brazil. The studies about teacher competencies for DE point to the identification of those necessary to offer quality education, taking into account the different profiles of students, with different preferences, knowledge, cultures and age groups. The impacts on the education sector caused by the COVID-19 pandemic are bringing about changes in the overall online learning experience. There is still much research to be done on the possible post-pandemic effects, for the need to increase innovative models with the changing study habits imposed by the pandemic.

Keywords: Distance Education, Teacher Education, Competencies, Competency Mapping.

SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- AP – Arquitetura Pedagógica
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
- CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CHA – Conhecimentos, Habilidade e Atitudes
- DPD – Desenvolvimento Profissional Docente
- EaD – Educação a Distância
- EJA - Educação para Jovens e Adultos
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- e-TEC – Escola Técnica Aberta do Brasil
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MBA – Master Business Administration
- NEaD – Núcleo de Educação a Distância
- NUTED – Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação
- OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
- PL – Projeto de Lei
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SNA – Sistema Nacional de Aprendizagem
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TECNEP – Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com
Necessidades Educacionais Especiais
TI – Tecnologia da Informação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos de um Modelo Pedagógico	55
Figura 2 – Modelo Pedagógico baseado em competências para formação de professores e tutores em educação a distância – MPCompEAD	57
Figura 3 – Modelos pedagógicos do professor	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As gerações da EaD no mundo	40
Quadro 2 – Competências na docência EaD	52
Quadro 3 – Descrição e CHA das competências necessárias aos professores, tutores e alunos da EaD	61
Quadro 4 – Descrição e CHA das competências necessárias aos professores e tutores da EaD	63
Quadro 5 – Produções selecionadas em nível acadêmico de mestrado	72
Quadro 6 – Produções selecionadas em nível acadêmico de doutorado	73
Quadro 7 – Temáticas em destaque nas publicações selecionadas	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Polos criados por categoria administrativa no Brasil	7
Tabela 2 – Cursos EaD regulamentados no Brasil	11

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....	6
1.1 Problema.....	14
1.2 Objetivos.....	15
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos Específicos	15
1.3 Justificativa.....	15
1.4 Estrutura da Dissertação	19
CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	21
2.2 Formação profissional dos professores dos cursos de Educação Profissional	27
2.3 Perfil do professor na Educação Profissional e sua prática pedagógica.....	31
2.4 A Educação a Distância.....	36
2.5 Docência e EaD	42
2.6 Formação específica docente para atuar em EaD.....	46
2.7 Competência docente em EaD.....	50
2.8 Competências para o professor atuar em EaD de acordo com as características postuladas por Behar, Schneider e Silva (2013): Uma síntese	58
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	65
3.1 Abordagem da Pesquisa.....	65
3.2 Tipos de Pesquisa	67
3.3 Procedimentos Técnicos	69
3.4 Delimitação do Universo Pesquisado por Etapas da Pesquisa	69
3.5 Etapas da Pesquisa.....	73
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	Erro! Indicador não definido.
4.1 Resultados da 1ª etapa	Erro! Indicador não definido.
4.2 Resultados da 2ª etapa	Erro! Indicador não definido.
4.3 Resultados da 3ª Etapa.....	Erro! Indicador não definido.
4.4 Análise Geral dos Resultados Encontrados	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil está em franca expansão. Dados do relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018/2019, denominado CensoEAD.BR, produzido e publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), apontam crescimento permanente em oferta e matrículas no país. O CensoEAD.BR chega a 11ª edição, com o intuito de oferecer indicadores confiáveis para compreensão dos cenários do setor. As análises, portanto, apontam tendências do ensino na modalidade a distância e mapeamento geral dos números registrados. O número de matrículas chegou ao total de 9.374.647. Dessas, 2.358.934 alunos em cursos regulamentados totalmente a distância, 2.109.951 alunos em cursos semipresenciais, 3.627.327 alunos em cursos livres e 1.278.435 alunos em cursos corporativos.

No histórico registrado pelo CensoEAD.BR, entre 2009, quando foi iniciada a apuração, e 2018, houve crescimento de 1774% no número de alunos matriculados em cursos a distância. E se levarmos em conta apenas a apuração do período anterior, o número de matrículas saltou de 7.773.828 para 9.374.647 alunos matriculados, o que corresponde a um crescimento de 21%. A série revela uma rápida ascensão de matrículas entre 2009 e 2012 especialmente, período em que foram criados e regulamentados a maioria dos cursos oferecidos integralmente ou parcialmente em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Dados deste mesmo relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, em sua última versão, publicada em 26 de março de 2021, reafirmam que a modalidade está se desenvolvendo e se diversificado muito no país. É uma categoria educacional capaz de atender os mais variados tipos de público, levando-se em conta as principais discrepâncias entre alunos com um mesmo objetivo, sejam os aspectos sociais, financeiros, familiares, culturais e geográficos. Independentemente da pandemia imposta pela COVID-19, é uma modalidade de educação que está se consolidando no mercado do ensino, gerando cada vez mais interesse e confiança e, conseqüentemente mais conteúdos diversificados.

De acordo com dados do CensoEAD.BR 2019-2020, foram criados 2.538 novos polos em 2019. Esse número está em consonância com o crescimento da base de alunos EaD no ensino superior no período, a uma taxa de 19,1%, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O censo 2019-2020 traz uma outra informação relevante neste quesito, em relação aos números de polos abertos por instituições públicas e privadas. As instituições públicas estaduais e federais criaram 242 e 922 polos, respectivamente. Instituições privadas foram as que mais se expandiram neste particular. Foram 1.272 novos polos abertos em 2019. Dados mais estratificados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Polos criados por categoria administrativa no Brasil.

Categoria Administrativa	Quantidade
Instituição do Sistema Nacional de Aprendizagem (SNA) Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT)	8
Instituição educacional privada com fins lucrativos	913
Instituição educacional privada sem fins lucrativos	359
Instituição educacional pública estadual	242
Instituição educacional pública federal	922
Órgão público ou governo	84

Fonte: autor da pesquisa (2021), com base no CensoEAD.BR 2019-2020

Instituições de ensino públicas e privadas estão ampliando o número de polos EaD, o que significa maior cobertura nacional da modalidade a distância no Brasil, especialmente no ensino superior. A maior parte dos polos abertos em 2019 são de instituições privadas, que contam com capital privado e possuem menor entrave para investimentos. O fenômeno também foi observado em instituições públicas federais. Diferentemente das versões anteriores, a partir de sua 12ª edição, o CensoEAD.BR, passa a ser apresentado com o propósito de apresentar o que ocorre nas ofertas de EaD em diferentes níveis e instituições de diferentes categorias administrativas, buscando elucidar as tendências do setor.

Dessa maneira, o relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil não mais se encarrega de contabilizar números de cursos ofertados ou matrículas em cada nível e áreas do conhecimento, trabalho também realizado pelo INEP, e que registra, a cada levantamento, aumento permanente no número de matrículas em cursos EaD em relação aos da modalidade presencial. Já é consenso a aceitação e o crescimento da modalidade. Os esforços passam a ser concentrados em identificar e analisar as tendências do cenário de EaD no Brasil.

Entre os temas trabalhados no CensoEAD.BR 2019/202, estão os polos, com suas características, crescimento em quantidade e função, perfil dos alunos e características dos cursos híbridos. Em relação ao aumento no número de polos pelo país, os números denotam a busca por novos alunos e presença das instituições em regiões geográficas mais distantes. Novamente é destacada a movimentação de instituições públicas na ampliação da oferta do ensino a distância. O estudo aponta todos esses fatores apurados, como evidências de que a EaD se materializa como uma nova visão do ensino no Brasil.

Sobre o perfil dos alunos, o estudo revela a importância de se saber mais sobre as características do aluno brasileiro. Geralmente, em campanhas publicitárias, propagandas da iniciativa privada e do governo, são apresentados rostos típicos, de pessoas segurando livros e sorrindo para a câmera, sem nenhum tipo de necessidade especial visível. Este padrão de estudante apresentado em peças midiáticas corresponde a apenas um tipo de estudante brasileiro. Porém, não é o único. Aos poucos, as instituições têm se atentado também para a representação dos seus variados públicos.

Segundo a apuração, as mulheres são a maioria de estudantes a distância, em todas as regiões do país. Quanto a raça ou etnia, menos de 50% das pessoas são negras. A soma de autodeclarados negros e pardos é menor que a de pessoas brancas, que ainda somam a quantidade mais expressivo presente na EaD. No quesito classe social, nos cursos públicos a distância, as classes C, D e E são a maioria, enquanto nos cursos públicos presenciais, a presença das classes mais ricas (A e B) é maior. Já nos cursos a distância particulares, a soma de estudantes das classes C, D e E é de 93,5% do total de matriculados. Essa é uma das principais características do público estudante a distância. Pessoas com recursos financeiros limitados, os mais pobres do país, encontram na EaD a possibilidade de acesso a educação. Graças aos avanços do ensino a distância no país, pessoas podem trabalhar para garantir o sustento e estudar em horários alternativos e flexíveis.

Por fim, ainda se tratando do último levantamento, em relação às características do ensino híbrido, constatou-se que as instituições estão aumentando o grau de digitalização dos cursos ofertados. Os dados do Censo de 2019, indicam que as instituições apresentam avanços no ensino híbrido, que tem por concepção a fusão de atividades práticas em sala de aula convencional, interatividade física entre professores e alunos e aprendizagem *online*. Os

impactos no setor de educação causados pela pandemia da COVID-19, estão provocando mudanças na experiência global da aprendizagem *online*. Ainda há muito o que se investigar sobre os possíveis efeitos pós pandemia, para a necessidade de incremento em modelos inovadores com a mudança de hábitos de estudos, impostos pela pandemia.

De acordo com dados do Censo do Ministério da Educação (MEC)/INEP de 2019, pela primeira vez no histórico de apuração de dados estatísticos do ensino brasileiro, o número de matriculados em instituições de ensino superior privadas, na modalidade a distância, superou as matrículas de cursos presenciais. 50,7% das novas matrículas em cursos EaD contra 49,3% do ensino presencial.

A transformação da educação tradicional em uma educação cada vez mais multifacetada e digital, nos impõe reflexão de hábitos e práticas educacionais. Um dos principais desafios está em desenvolver modelos de ensino que sejam capazes de combinar aprendizagem presencial com aprendizagem *online*. Modelos de ensino baseados em novas tecnologias e metodologias para atendimento as mais recentes demandas de ensino e aprendizagem se fazem necessárias.

Como se pode observar nos dados apurados pelo CensoEAD.BR, o crescimento está acontecendo gradativamente, demandando cada vez mais de profissionais capacitados para atuarem em novo contexto educacional. Professores com formação específica para lecionar em ambientes virtuais de aprendizagem são ainda raros nas instituições de ensino do país. Giolo (2008) esclarece que tem sido pauta, quando tratamos de cursos de formação de professores a distância, não exatamente a formação de professores para docência a distância, mas a docência presencial.

Verifica-se atualmente fenômeno de aumento na disponibilização de oferta da modalidade a distância por parte das instituições de ensino superior. Com isso, educadores são convidados a ocupar postos em cursos virtuais, sejam eles totalmente a distância, semipresenciais, livres não corporativos ou livres corporativos. A maioria desses profissionais possui vasta experiência pedagógica na modalidade presencial, passaram toda a trajetória profissional em salas de aula tradicionais.

Vale ressaltar que, o termo EaD é definido como “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 02). Portanto, exige competências e domínio da complexidade que compõem a formatação de cursos a distância. A principal questão está na crescente demanda e na garantia de qualidade dos cursos. A simples transposição do trabalho realizado presencialmente para ambientes virtuais incorre em equívoco. Não é possível simplesmente reproduzir o que é feito em salas de aulas tradicionais, em ambiente físico, na EaD. Por essa razão, se faz necessária a qualificação de professores que estejam aptos para lecionar nessa modalidade de educação.

Uma das alternativas para garantir qualidade e melhoria contínua no processo de desenvolvimento do ensino a distância no país é a adequada e necessária formação de docentes para atuação na modalidade. Segundo Litto e Formiga (2009), a aquisição de competências técnicas, humanas, político-econômicas, de conhecimentos relacionados ao processo envolve o saber e o fazer, a teoria e a prática, os princípios e processo das tecnologias educacionais.

A EaD demanda organização, planejamento e, principalmente habilidades e competências apropriadas. O corpo docente necessita reunir condições técnicas próprias do EaD para oferecer mediação pedagógica alinhada a complexidade da educação ofertada em ambiente virtual. O aprendizado planejado, postulado por Moore e Kearsley (2007), presume um professor capacitado para transmissão de conhecimento em uma nova realidade de aprendizado, em que não há a possibilidade de contato físico, presencial entre o professor que transmite e o aluno que recebe o conteúdo.

Constatou-se em pesquisa realizada no segundo semestre de 2019, via portal do MEC, ao sistema do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), a partir da busca por *docência ead* a existência de 46 cursos de pós-graduação voltados para formação específica de professores para atuação em EaD. Em Minas Gerais, estado em que se realizou a pesquisa, foram encontrados oito cursos.

Em contrapartida, de acordo com dados do CensoEAD.BR existem no Brasil 31.545 cursos ofertados na modalidade a distância. Desses, 16.750 totalmente a distância, 7.458 semipresenciais, 4.018 livres não corporativos e 3.319 livres corporativos. Por nível acadêmico, os cursos são divididos, como apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Cursos EaD regulamentados no Brasil.

Modalidade	Cursos	
	Totalmente a distância	Semipresenciais
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (doutorado)	3	4
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado)	22	35
Pós-graduação <i>lato sensu</i> Master in Business Administration (MBA)	115	140
Pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização)	1098	483
Graduação – tecnológico	235	4250
Graduação - bacharelado e licenciatura	114	229
Graduação – licenciatura	210	212
Graduação – bacharelado	142	398
Superior sequencial - complementação de estudos	62	21
Superior sequencial - formação específica	36	60
Técnico profissionalizante	219	221
Educação de Jovens e Adultos (EJA) (ensino médio)	29	329
EJA (ensino fundamental)	19	110
Ensino médio	22	16
Ensino fundamental	43	18

Fonte: autor da pesquisa (2021), com base no CensoEAD.BR 2018-2019

Diante do crescimento exponencial, observado na Tabela 2, da modalidade EaD e a quantidade de cursos ofertados no país, verifica-se um número relativamente baixo na oferta de formação para professores que atuam ou desejam atuar na área. Do universo de cursos voltados para a formação em docência EaD, 17% deles são ofertados no estado de Minas Gerais.

Com relação ainda a oferta de cursos a distância, observa-se que no território nacional são ofertados 440 cursos em nível acadêmico Técnico profissionalizante. Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) são regulamentados pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em especial, os dispositivos que tratam da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Mais tarde, em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo as metas e estratégias vinculadas a EPT. A EPT inclui desde qualificações profissionais de nível médio até a habilitação profissional do técnico nível médio.

A qualificação profissional técnica de nível médio é correspondente aos cursos que se integram a organização curricular de uma habilitação técnica profissional de nível médio (curso técnico), compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino. A habilitação profissional técnica de nível médio corresponde aos cursos que habilitam para o exercício profissional em uma função reconhecida pelo mercado de trabalho - Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas.

Denominados cursos técnicos, destinam-se ao público que tenha concluído o ensino fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio. Com carga horária variando entre 800 e 1200 horas, dependendo da habilitação profissional técnica, podem ser estruturados com diferentes arranjos curriculares, possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica.

Neste estudo, faz-se referência aos cursos técnicos oferecidos a distância pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), a saber: Eletroeletrônica, Informática para Internet e Meio Ambiente. O ingresso do pesquisador no programa de mestrado da instituição, ainda como aluno em disciplinas isoladas, possibilitou contato com os profissionais envolvidos na concepção e estruturação do ensino a distância da instituição, bem como cursar disciplinas de EaD. Já como aluno regular do programa, o contato com profissionais do Núcleo de Educação a Distância (NEaD), oportunizou conhecer mais de perto a rotina da equipe de profissionais envolvidos na modalidade a distância

O CEFET-MG é uma instituição de ensino fundada em 23 de setembro de 1909, por ato assinado pelo então presidente da república Nilo Peçanha. Sua constituição legal origina-se no Decreto nº 7.556, com a denominação *Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais*. Mais tarde, em 1978, passou a oferecer também cursos de graduação. É a maior instituição de ensino tecnológico do estado de Minas Gerais, contando com onze campus localizados nas

cidades de Belo Horizonte (I, II e VI), Leopoldina, Araxá, Divinópolis, Timóteo, Varginha, Nepomuceno, Curvelo e Contagem.

A EPT passou por transformações ao longo do histórico de concepção dos cursos ofertados pelo CEFET-MG. A expansão da oferta de cursos técnicos a distância ocorreu, em 2007, com a implementação do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) por meio da já existente Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007, regulamentou a disponibilização de formação técnica a distância no país.

A Rede e-Tec Brasil foi instituída em 2011 pelo MEC, por meio do Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011, em substituição ao Sistema e-Tec Brasil. Com o objetivo de desenvolver a EPT na modalidade EaD, a nova rede nasce com a missão de ampliar e democratizar a oferta e acesso à educação profissional pública e gratuita no Brasil.

Os cursos EaD do CEFET-MG foram criados em 2010 e são geridos pelo NEaD, unidade organizacional responsável por coordenar, supervisionar, assessorar e prestar suporte à execução de atividades, cursos e disciplinas na modalidade de EaD em todos os níveis de ensino, na pesquisa e na extensão.

A EaD, mediada por novas tecnologias, traz consigo a necessidade de reflexão sobre novo paradigma educacional, que, como tal deve ser pensado, analisado com base em critérios adequados, que possibilitem ofertar educação de qualidade, com credibilidade por meio dos objetivos definidos. Não são apenas os recursos financeiros que irão garantir a implementação da EaD nas instituições, mas fundamentalmente a formação docente, exigindo reconceituação das propostas pedagógicas existentes (FARIA, 2006).

O professor atuante em EaD, por muitas vezes tende a adaptar-se ou comportar-se em ambientes virtuais tal como na sala de aula presencial. Mesmo diante do crescimento na oferta e formação de profissionais por meio do ensino a distância, é possível questionar a eficiência e até mesmo a qualidade dos cursos. Ao avaliarmos o cenário de expressiva disseminação da EaD pelo país, é imprescindível caracterizar o modal de ensino, marcado pela distância física, temporal e espacial.

Portanto, é necessário desenvolver habilidades, competências e práticas condizentes ao estudo no espaço e tempo apropriados pelo aluno a distância, em um processo de mediação do professor pode atuar também em algum momento como facilitador. Professores que se dispõem a trabalhar com EaD precisam assumir novos papéis. Existe ainda a ideia de que professores serão substituídos por máquinas e que os profissionais de educação darão lugar a executivos ou tutores, quase sempre mal remunerados, em cursos planejados para o formato de EaD, com a finalidade de obter maximização de lucros em detrimento dos fins pedagógicos (MAIA; MATTAR, 2008).

Na EaD, o professor se vê diante de uma nova forma de transmissão do conhecimento. O aparecimento e incorporação da internet, com suas novas tecnologias, como suporte na educação e no ensino, impuseram mudanças nos perfis dos atores envolvidos. Behar, Schneider e Silva (2013) listam algumas características necessárias aos professores que vão atuar na EaD, delineando o perfil de cada profissional envolvido no processo:

Ou seja, percebe-se que novos papéis são criados, novas estratégias pedagógicas são necessárias, modificando o contexto educacional a partir das tecnologias digitais e da aprendizagem a distância. Compreende-se que existem particularidades da EaD, que requerem de seus atores conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), os quais podem ser identificados como competências específicas (BEHAR; SCHNEIDER; SILVA, 2013, p. 152).

Diante dessa nova realidade nos sistemas público e privado do país, surge a demanda de se pensar alternativas de atuação docente. Com foco na superação das dificuldades encontradas quando se realiza a simples transposição de conteúdo presencial para o EaD. Professores presentes em EaD enfrentam conflitos que podem ter relação com a não suficiente formação específica para tal.

1.1. Problema

Considerando o crescente aumento em oferta e em número de matrículas de cursos na modalidade EaD, constata-se que o ensino a distância tem se consolidado como um meio de educação adequado às crescentes necessidades de formação de força de trabalho técnica e especializada. Enquanto se confirma, estatisticamente, aumento do número de alunos atendidos por essa forma de aprendizado, não temos em contrapartida ampliação na oferta de cursos de formação específica para o professor que atua em EaD.

As competências necessárias para as práticas pedagógicas dos professores que atuam na EaD, atendem as características definidas por Behar, Schneider e Silva (2013)?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar se as pesquisas brasileiras que investigam as competências necessárias à prática pedagógica de professores que atuam em EaD, abordam o mapeamento de competências, com as características postuladas por Behar, Schneider e Silva (2013).

1.2.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos elaborados para atender o objetivo geral são:

- 1) Realizar levantamento bibliográfico da produção acadêmica nacional (teses e dissertações), dos últimos cinco anos, sobre a formação de professores para atuação em EaD.
- 2) Identificar e examinar as perspectivas de investigação presentes nas produções acadêmicas selecionadas no período de 2016 a 2020, que versam sobre a formação para professores que atuam em EaD.
- 3) Identificar e descrever as principais abordagens teóricas presentes nas pesquisas selecionadas sobre a formação de professores para atuação em EaD.
- 4) Comparar o que se discute no modelo proposto por Behar, Schneider e Silva (2013) com o encontrado nos trabalhos selecionados por meio de pesquisa catalográfica na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

1.3. Justificativa

No Brasil, a EaD foi regulamentada em dezembro de 1996, a partir da promulgação da Lei nº 9.394, uma das constituintes da reforma na educação brasileira. A partir deste momento, a EaD se transformou em prática formal legalizada, destacando-se ainda mais entre as modalidades de ensino disponíveis no país, impulsionada pela expansão e sofisticação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, considera a educação a distância como modalidade em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem acontece por via da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, com atividades educativas por profissionais e estudantes que estejam em lugares e tempos diversos.

Nos últimos anos, como se verifica nos dados do CensoEAD.BR 2018/2019, houve um aumento significativo de instituições de educação que incorporaram a EaD entre as possibilidades de oferta aos alunos. Em 2018, o Brasil chegou a marca de 9.374.647 alunos matriculados em cursos a distância. O número de matrículas aumentou substancialmente entre 2017 e 2018. Um incremento superior a 1.500.000 novos alunos aderentes aos cursos virtuais.

Com a crescente demanda na procura por cursos no formato EaD em períodos consecutivos, as instituições de ensino buscaram oferecer uma modalidade consolidada como alternativa de formação, principalmente entre alunos adultos trabalhadores, que dividem o tempo entre o emprego, tarefas domésticas e estudos. Faz-se necessária a oferta de uma modalidade flexível, dinâmica e de menor custo econômico ao jovem adulto trabalhador.

Aumentar a oferta de vagas nas instituições significou também a necessidade de articulação entre TDIC e prática docente. Este fato, aliado a inserção dessas tecnologias, demanda um novo perfil de professor e, conseqüentemente, um novo modelo de formação para os alunos. Neste sentido, a EaD se transformou em uma modalidade determinante para o acesso, permanência, desenvolvimento e qualidade do ensino no país. A formação docente para o ensino a distância ganha destaque, apresentando a docência mediada por tecnologias como um dos principais desafios para EaD.

É sabido que ainda existem grandes lacunas relacionadas a formação inicial e sequencial de professores no Brasil. Cursos de especialização voltados para a categoria ainda aguardam incremento em políticas públicas de valorização docente. Diante dessa realidade, algumas questões passam a ocupar a pauta da EaD. Quais são os principais fatores que podem determinar o sucesso ou fracasso no trabalho de um professor no âmbito da EaD, os principais desafios enfrentados por este professor, as características que ele deve possuir e quais são as

diretrizes que referenciam a formação docente específica para o professor que vai atuar na modalidade a distância EaD, são temáticas de interesse da pesquisa que apresenta.

No que diz respeito a EPT, a LDB, em seu artigo 39, alterado pela Lei nº 11.741, de 2008, define como composição desta modalidade: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2008, *online*). A formação dos professores para atuação em ensino técnico de nível médio e formação inicial e continuada ou qualificação profissional não aparece explicitamente na legislação em vigor. Uma vez que o tema não é abordado pela LDB e não existem outras indicações legais sobre o assunto, a preparação para o exercício da docência a distância é permeado por imprecisões, indefinições. Os documentos legais são omissos em relação à formação específica necessária aos professores que atuam em EaD.

O cenário apresentado evidencia a necessidade de se discutir o papel do professor na EaD, bem como as exigências postas ao corpo docente em um curso a distância, com relação a sua qualificação para a modalidade não presencial. Nessa realidade de ensino, em que se exige práticas pedagógicas diversas da modalidade presencial, a preparação docente aponta para um processo de autoformação do professor, como forma de vencer os obstáculos impostos por esta nova dinâmica educacional.

A escolha da temática se justifica pelo fato de atualmente dispormos de uma extensa gama de possibilidades, recursos que permitem o trabalho interdisciplinar. Recursos como computador, vídeos, redes sociais, dispositivos móveis, surgem como meio de acesso e interação de várias disciplinas em um mesmo conteúdo, fazendo a conexão entre conceitos, completando significados. Dentre alguns recursos utilizados, podemos destacar as animações, ambientes virtuais de aprendizagem, cursos a distância, jogos, simuladores, tablets e sobretudo os smartphones.

Perante as novas demandas por aprendizagem e complexidade da profissão de educador, as mudanças ocasionadas pela introdução das TDIC, componentes da sociedade globalizada e competitiva em que se encontra inserida, cabe ao professor refletir sobre sua prática profissional e os fins almejados. Pensar na formação do professor enquanto construtor

proativo do processo de ensinar e aprender, a exemplo das concepções críticas e reflexivas de sua rotina profissional. A EaD ganha ainda mais relevância na implementação das atividades escolares, possibilitando encurtar distâncias territoriais e temporais. É necessário que se atente para a responsabilidade do professor na aprendizagem dos estudantes. A formação de educadores como instrumentos de mudança.

Neste contexto, de alta competitividade, globalizado e em constante transformação tecnológica, a educação tem seu papel repensado e passa a ser um dos pilares essenciais da sociedade. Assim, novas competências passam também a ser exigidas do profissional que busca manter sua empregabilidade, passando, com isso, a gerir sua aquisição de conhecimentos e demandando mais formação ao longo da vida. As novas necessidades de qualificação, requalificação e formação continuada do indivíduo, exigem novas concepções de educação, em especial na formação de nível médio e superior.

A sociedade atual convive com várias inovações tecnológicas que se tornam obsoletas tão rapidamente quanto são desenvolvidas. Na presença dessas tecnologias, novas formas de aprendizagem são desenvolvidas, como a autodidaxia, ou seja, o indivíduo que aprende de maneira mais autônoma, a partir de experiências concretas, seja de forma real ou virtual (BELLONI, 2002).

Freire (2001) relata que as mudanças são necessárias, visto a realidade vivenciada, pois, embora ainda exista resistência, o enfrentamento implica em reconhecer-se homem. No atual contexto educacional, cumpre perseguir uma formação de educadores com vistas a atualizar suas competências técnicas, tecnológicas, sociais e culturais. Acolher mudanças nas práticas educativas, de modo a absorver novas ferramentas para a construção e reconstrução de saberes, com respeito aos princípios éticos que regem a conduta profissional.

Frente a essa realidade, a educação não está alheia as mudanças. O profissional docente necessita incorporar recursos tecnológicos no ambiente educacional. Essa atitude traz repercussão tanto para a prática docente quanto para os processos de ensino e aprendizagem. Atualmente, o aluno, independentemente do seu nível de ensino ou nível social, tem acesso aos mais diversos recursos tecnológicos. Com isso, o indivíduo passa a desenvolver uma nova função no contexto escolar, pois traz consigo experiências e expectativas desenvolvidas a

partir de conhecimento adquirido nesta relação. A introdução de recursos tecnológicos no contexto educacional contemporâneo se faz urgentemente necessária para que o ambiente seja estimulante e desafiador para este novo perfil de aluno (REZENDE, 2002).

1.4 Estrutura da Dissertação

Para apresentação do percurso e dos resultados obtidos com a pesquisa, organizamos este estudo em quatro capítulos, que compõem este trabalho. No primeiro capítulo, intitulado INTRODUÇÃO, apresentamos a temática da pesquisa, bem como sua importância e contextualização no cenário da educação brasileira, especialmente na EaD. Apresentamos dados do CensoEAD.BR, que confirmam o crescimento da modalidade a distância no país, como também maiores investimentos por parte das instituições de ensino.

Sistematizamos e apresentamos ainda o problema de pesquisa, sustentado pelo relativo baixo número de cursos ofertados no Brasil para formação específica de professores para EaD, em comparação com a expansão de oferta e aumento no número de matriculados na modalidade a distância. Na sequência, os objetivos geral e específicos e a justificativa para a relevância da proposta.

No segundo capítulo, intitulado REFERENCIAL TEÓRICO, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a base para a justificativa da pesquisa que propomos, partindo da importância da formação específica de professores, para o desenvolvimento de práticas e metodologias de ensino em EaD.

O terceiro capítulo, intitulado METODOLOGIA, apresenta o percurso metodológico, durante as buscas nos bancos de dados, até a definição das publicações que compõem a seleção final dos estudos analisados. O caminho adotado foi escolhido, visando que se tornasse possível chegar aos objetivos e resultados estabelecidos na proposta deste estudo.

O capítulo de número quatro, intitulado APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, tem por objetivo apresentar as etapas de tratamento e análise dos trabalhos catalogados e posteriormente selecionados, de acordo com os parâmetros e objetivos desta pesquisa. Neste momento, são apresentadas as principais evidências e pontos de convergência entre as

pesquisas selecionadas, relacionando-as aos pressupostos postulados no modelo de competências de Behar, Schneider e Silva (2013).

Em sequência, são apresentadas as considerações finais, bem como o apanhado geral dos resultados obtidos ao longo da construção do estudo. São apresentadas as impressões do pesquisador, como também possibilidades para novos estudos e desdobramentos da pesquisa elaborada para a escrita desta dissertação. Ao final, são também apresentadas as referências bibliográficas consultadas e utilizadas para a sustentação do presente trabalho.

CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, buscou-se apresentar as teorias que guiaram as seções desta dissertação. Visando compreender as questões sobre a formação docente para atuação na EaD no contexto da EPT.

2.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A expressão EPT tem significado ligado ao ensino de uma atividade profissional voltada para atendimento aos meios de produção industrial. Historicamente, é influenciada por diversas concepções de formação e geralmente relacionada a educação direcionada para os arranjos produtivos, voltada prioritariamente ao desenvolvimento econômico e produtivo.

O conceito de educação é discutido por autores das várias áreas do conhecimento. Nos interessa nessa perspectiva, melhor compreender a relação entre educação e EPT. Ao tratar de EPT, Grinspun (2001) nos esclarece que, para o desenvolvimento das habilidades técnicas do indivíduo, é necessário que haja a descoberta da consciência tecnológica. Para tanto, considera-se como objetivo da EPT, capacitar as pessoas para além dos conhecimentos técnicos. O senso crítico, a autonomia e, conseqüentemente, emancipação do indivíduo, pode se concretizar por meio da educação profissional enquanto prática social:

A habilidade da concepção, do processo e da avaliação implica a presença do homem como mentor/inventor, usuário, pesquisador, avaliador. Em outras palavras, quero dizer que o homem e a tecnologia estão sempre juntos, pois se hoje ela substituiu o homem no seu fazer-saber, ela diminuiu suas horas de trabalho e amplia as de lazer, se ela possibilita chegar a lugares nunca antes permitidos e não ser pelo sonho e pela imaginação, é porque o homem um dia a conheceu e criou. Não é obra do acaso, nem crença, nem mito, nem rito sagrado; ela é obra do homem e, portanto, implícita e explicitamente a educação se fez e se faz presente (GRINSPUN, 2001, p. 22).

Pinto (2005) conceitua tecnologia como “conjunto de todas as técnicas de que se dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento” (PINTO, 2005, p. 220). Na era tecnológica, o indivíduo se relaciona com o mundo por intermédio de várias técnicas e a constituição do que se entende por uma técnica é resultado da produção do homem que se humanizou. Quanto mais humanizada a história natural de quem produz ou utiliza a técnica, mais social e transformadora ela se faz. A EPT como uma modalidade de

educação pode representar um modo de desenvolvimento e emancipação, autonomia e senso crítico:

São as técnicas, enquanto ações humanas concretas, que têm valor primordial porque se referem à relação direta de caráter problemático do homem com o mundo, ao passo que a cultura designa apenas o conjunto delas em determinado tempo e lugar, mais as crenças e valores a elas agregados (PINTO, 2005, p. 65).

A EPT expõe, portanto, um enorme desafio para os educadores, do ponto de vista de sua construção conceitual e aplicabilidade em diferentes perspectivas. Ao mesmo tempo que está associada ao universo das tecnologias, como a informática, robótica e sistemas de automação industrial, em que o indivíduo recebe qualificação objetiva e técnica, é também o lugar de formação da consciência ética, cidadã e cultural. Focada não somente nos conhecimentos técnicos, mas também e, principalmente, na formação humana, a EPT tem por premissa o conhecimento científico associado a formação pessoal e profissional.

Jaeger (1995) considera a educação como um aparato social, resultado da conscientização dos indivíduos acerca da necessidade da existência de normas para regular a sociedade, os sistemas sociais. A educação, como parte deste aparato social, exerce a função de promotora fundamental no processo de desenvolvimento do ser social. Em sociedades desenvolvidas, a educação se estabelece como princípio para contato com as peculiaridades, tanto objetivas, quanto subjetivas do indivíduo. Uma maneira de se tomar consciência das potencialidades físicas e espirituais da existência individual, em sua dimensão social.

Ainda defendendo a ideia de o homem como ser gregário, inserido como instrumento do coletivo na formação do ideário social, Jaeger (1995) segue, destacando que “a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os gregos foram adquirindo gradualmente a consciência clara do significado desse processo” (JAEGER, 1995, p. 15). A Paidéia, conceito de formação integral dos povos gregos, que tem por objetivo construir o homem em sua plenitude, como sujeito e como cidadão, encerra-se no conceito de formação plena do homem para a vida em sociedade.

Para Adorno (2010), a educação pode ser também entendida como agente de produção da autonomia de pensamento. Através e somente por aquilo o autor intitula *consciência*

verdadeira é que o homem pode atingir certo grau de emancipação, que levará a sociedade a uma democracia concreta, efetiva:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política (...). Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2010, p. 141).

Adorno (2010) segue em sua formulação, defendendo que, torna-se primordial a prática de uma educação comprometida com a formação de homens orientados para e ao mundo em que vivem. Homens em sociedade, que busquem adaptar-se à realidade social, imposta pela dinâmica do meio, mas que ao mesmo tempo, estejam conscientes, atentos às mudanças provocadas pela educação nos arranjos sociais. E, em mesma medida, nas mudanças provocadas pela educação na dinâmica, vida em sociedade.

A importância da educação para a efetiva autonomia intelectual, está evidenciada nas ideias de Adorno (2010), Grispun (2001) e Jaeger (1995). A capacidade do homem em desenvolver a consciência de pensamento em relação a um determinado conteúdo ou sobre sua própria realidade, corresponde a capacidade de criar soluções através das experiências. O pensamento, resultado da atividade autônoma intelectual é uma experiência de pensamento. Logo, educar para a experiência tem o significado de educar para a emancipação do pensamento.

Ainda sobre a função emancipadora da educação, as afirmações de Pinto (2005), somadas as considerações de Grinspun (2001), confirmam que no contexto da EPT, faz-se necessário o desenvolvimento da autonomia de pensamento do indivíduo. Para que ele não tenha como capacidade de produção apenas a utilização das técnicas, mas também e essencialmente a compreensão do que é a tecnologia, entendida por Pinto (2005) como método que possibilita o desenvolvimento de novas técnicas:

A teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa. Este é necessariamente o sentido primordial (...). A

“tecnologia” aparece aqui com o valor fundamental e exato de “logos da técnica” (PINTO, 2005, p. 219).

Pinto (2005) explica o termo *tecnologia* como o conjunto de todas as técnicas que dispõe uma determinada sociedade. Por tecnologia podemos entender por um conjunto de saberes sistematizados que correspondem a uma técnica pensada em um conjunto de mediações entre homem e meio. A tecnologia enquanto saber é uma totalidade de outros saberes dispersos sobre a técnica. Em convergência, Grinspun (2001) considera a tecnologia como uma ciência, que é exatamente um conjunto de saberes, voltados para a construção de uma ciência do conhecimento tecnológico. A tecnologia é o estudo das técnicas, tem relação direta com os procedimentos e habilidades necessários das técnicas, no exercício da produção, na atividade profissional do trabalhador tecnológico.

A EPT teve, ao longo da história, sofreu diversas influências em sua concepção e conseqüente consolidação. Inicialmente foi concebida para atender a proposta de desenvolvimento produtivo, econômico, formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, mais especialmente para o ramo industrial. Como o foco era o mercado de trabalho, visava a formação humanista e continua do trabalhador. A EPT foi considerada por um longo período, uma modalidade voltada para a classe trabalhadora, vista como de menor importância (CORDÃO; MORAES, 2020).

Os anos 1990 marcam o início do processo de expansão e valorização da EPT no Brasil. Tano et al. (2021) apontam para o crescimento desta modalidade de formação pela necessidade do atendimento de demandas sociais específicas, como a empregabilidade frente aos avanços científicos dos meios de produção, demandas recentes criadas pela inovação e novas tecnologias organizacionais. Manfredi (2002) afirma que existe, conceitualmente, uma diferença entre trabalho e emprego, que são determinadas mais em função dos mecanismos estruturais do que pela educação tecnológica. A educação, enquanto processo de formação social, não tem a capacidade de geração de postos de trabalho, de empregos formais.

Entre as variadas concepções de EPT, entende-se a educação profissional como uma realidade condicionada e não condicionante para o trabalho e emprego. Entre as diversas concepções, existem aquelas que a consideram como assistencialista, para as camadas menos favorecidas economicamente, chegando as baseadas em procedimentos técnicos instrumentais, que

defendem a ideia de uma formação voltada para atender às novas demandas e inovações do sistema de produção.

Manfredi (2002) trata ainda a educação profissional como um direito social. Ela deve ser incluída como parte dos projetos educacionais brasileiros de níveis fundamental e médio, ofertada para os públicos jovem e adulto, para aqueles que formam a força de trabalho do país, pertencentes as camadas mais pobres da população. Conforme Cordão (2011), a EPT deve atender a dois direitos fundamentais do indivíduo, garantias constitucionais, que são o direito à educação e profissionalização.

A EPT no Brasil é ofertada por Centros de Educação, Institutos de Educação, Escolas Rurais, Sistema S, Colégios de Aplicação e Faculdades de Tecnologia. Os cursos de EPT podem ser de formação inicial, continuada ou ainda de qualificação profissional, de nível médio (EPTNM) ou superior (tecnólogos), exigindo formação especializada de docentes, tendo em vista as mais atuais questões inerentes ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção do conhecimento (BRASIL, 1996, *online*).

Concebida a partir de iniciativas do governo e com participação da sociedade civil em debates iniciados nos anos 1970, a LDB, sancionada apenas em 1996 pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, passa a ser um importante aparato de estudo para a compreensão das diferentes concepções de EPT no país nos últimos anos. O projeto de lei inicial buscava incorporar anseios educacionais de segmentos representativos da sociedade brasileira.

A versão inicial da LDB tratava da EPT nos parágrafos 2º e 4º do artigo 36, quando definia as diretrizes do ensino médio e previa a possibilidade de preparação para o trabalho. Destinou ainda um capítulo específico para a EPT, que definiu de forma simples e genérica os princípios para a educação profissional no Brasil, nos artigos 39 a 42. Apesar de possuir uma sessão dedicada a EPT, carecia de muitas definições que não estavam previstas na lei. Tais definições que se apresentavam de maneira imprecisa, foram sendo determinadas por meio de leis complementares ou de forma temporária, através de Decretos, portarias ou Resoluções.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentava e definia de forma mais direta e objetiva o que não estava preciso no texto da LDB. Os objetivos da educação profissional, as formas de articulação, níveis, diretrizes curriculares, formas de estruturação dos currículos entre outros aspectos. Essa política de governo deixou clara a proposta de uma formação tecnicista, voltada para o mercado de trabalho e pautada de acordo com interesses econômicos, praticamente extinguindo a formação mais humanística e de senso crítico.

Pinto (2005) ao avaliar o mundo do trabalho e sua correlação com a tecnologia, nos aponta a ideia de como a educação pode, atrelada a prática do trabalho, pelo uso das técnicas, configurar modos de constituição do homem enquanto ser social que pensa, produz e reflete acerca do seu próprio trabalho, sua própria produção. “O trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador” (PINTO, 2005, p. 414). O autor defende o trabalho como caminho para o que ele denomina *hominização*. É a via biológica que tomou a constituição do homem através e pelos meios e modos de produção não só material, mas também e principalmente social.

O governo federal, no final do ano de 2010, encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) para a definição do PNE 2011-2020, contemplando vinte metas educacionais, que deveriam ser cumpridas até o final da última década. A meta de número 11, visava triplicar a quantidade de alunos matriculados na EPTNM, com pelo menos 50% de aumento de oferta na escola pública e gratuita (BRASIL, 2014). O governo projetava esse incremento, contando com a participação e atuação efetiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, das redes de escolas públicas estaduais de ensino e das instituições particulares de formação técnica e profissional ligadas as representações sindicais do país.

Cunha (2000), afirma que a formação de professores para a EPT é um assunto não muito debatido entre governo e pesquisadores no Brasil. Como a temática é pouco explorada no âmbito governamental e acadêmico, existem uma lacuna no que se refere a estudos sobre o segmento no país. O dado é novamente atestado pelo estudo realizado por Oliveira (2016), que na coleta de dados para a pesquisa, encontrou 10 teses e 24 dissertações sobre o assunto em uma década, entre os anos de 2004 a 2014.

A educação tecnológica, concebida sob a ótica da técnica e das tecnologias decorrentes de sua aplicação ao mundo do trabalho, é entendida como considerável veículo de transformação do indivíduo em sociedade. Trata-se de um exercício diferente da simples aplicação de uma teoria ao trabalho. A tecnologia no sentido da onipresença na vida das pessoas e o trabalho como componente da relação com a própria tecnologia. EPT é um tipo de educação que guarda consigo particularidades.

Machado (2011), destaca as novas exigências impostas ao professorado da modalidade EPT, frente as mais atuais questões relativas ao mundo do trabalho, as quais estão diretamente ligadas “à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, dialogo, participação” (MACHADO, 2011, p. 693). Para Machado (2008), o professor da EPT deve adquirir o senso de produção e inovação, com vistas a produção de novos conhecimentos e descoberta de novas soluções tecnológicas. Para o exercício da nova docência em EPT são requeridos múltiplos saberes e a formação continuada passa a ter maior importância. Há estreita relação entre a concepção de atualização, em consonância as transformações tecnológicas, da produção de conhecimentos e do mundo do trabalho (GATTI, 2008).

O desenvolvimento tecnológico e as mudanças de hábitos provocados pelo uso intensivo da técnica na educação tem criado novas condições para o desenvolvimento de um novo modo de mediação educacional. Machado (2011), ao analisar o contexto e os desafios para o desenvolvimento da EPT no Brasil, afirma que é uma modalidade que depende de sustentabilidade pedagógica de oferta por quadros docentes formados e valorizados adequadamente.

2.2 Formação profissional dos professores dos cursos de Educação Profissional

Machado (2011), ao tratar dos desafios da formação de professores para EPT, afirma que, para se cumprirem os planos de expansão, interiorização e democratização desta modalidade de ensino no país, é necessário que se construa nova concepção do papel e importância dos profissionais que formam novos profissionais.

Para a autora, somente com formação adequada, continuada e, principalmente, atualizada do corpo docente atuante na EPT, é que se pode efetivar ensino de qualidade social, produção de conhecimentos para desenvolvimento integrado e sustentável. Em relação aos aspectos históricos, Machado (2011) descreve a urgência percebida ao longo do tempo, concluindo que a EPT se tornou ponto crítico para alavancar a expansão do ensino tecnológico no Brasil:

Este desafio, já histórico, revela-se mais crítico face à atual expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica a partir de 2005; às metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020; às novas necessidades político-pedagógicas vindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o ensino médio integrado, Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC), Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), EPT indígena e EPT quilombola (MACHADO, 2011, p. 690).

Machado (2011) ainda aponta para uma realidade persistente no cenário da EPT. Carência na oferta de cursos e programas especiais de formação de professores; autorização de exercício a título precário e morosidade na regulamentação das licenciaturas para EPT, em desobediência ao preconizado na Lei 9.394/1996, em seu artigo 62, que tem expresso “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...” (BRASIL, 1996).

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada (FIC) são integrantes da educação básica. Os FIC integram itinerários formativos, são passíveis de obtenção de certificação profissional e validação para fins de aproveitamento de estudos. Os diversos especialistas em educação, tais como diretores, coordenadores e assessores das unidades escolares, compõem, igualmente, o quadro docente de tais formações.

Para Machado (2011), o professorado da EPT é marcado por significativa diversidade quanto a formação pedagógica. O grupo é heterogêneo e soma-se ainda a essa realidade, outros fatores ligados ao campo científico, tecnológico e cultural de origem, formas de recrutamento e contratação, tipos de vínculo contratual, condição de trabalho e de remuneração e finalidade ou sentido que a docência representa para o professor, que pode ser sua atividade principal, prioritária ou funcionar apenas como um complemento da renda.

Todas essas condicionantes têm como resultado a produção de um corpo docente com múltiplas identidades profissionais. Em convergência com as afirmações de Machado, (Souza, 2005) aponta para a diversidade nos processos de socialização profissional, concepção da profissão de professor, práticas profissionais e processo de construção da identidade profissional. A heterogeneidade observada é dado importante a ser considerado nas propostas de formação docente, essencialmente quando se pensa a nova realidade, quanto as questões relativas ao universo do trabalho, profundamente alterado pela diversidade de cultura e a relação com as novas tecnologias. A atividade docente tornou-se ainda mais complexa, exigindo novas posturas e práticas pedagógicas de maior abrangência.

A Lei nº 11.892/2008 estabeleceu a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo sétimo, propõe a oferta de ensino técnico de nível médio e também de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica para professores da educação básica e profissional. O intuito é de criação de espaços para que professores qualificação necessária para que possam oferecer formação humana, autonomia dos alunos, além da formação profissional (BRANCHER; SANTOS, 2018).

A crescente demanda e a necessidade de profissionais preparados, qualificados para as diferentes demandas de mercado, tem revelado a importância da educação nas diferentes instâncias do saber e da cultura. O professor, neste contexto, deve estar consciente de que a cultura de comunicação e partilha, em relação as necessidades de adquirir qualificação nos aspectos próprios da EPT, está substituindo as preocupações anteriores dos currículos, por uma nova metodologia e compreensão de como o aluno aprende.

As novas tecnologias e valores educacionais, em especial a informatização e uso de dispositivos móveis pessoais, estão alterando progressivamente a prática docente na educação profissional. Para Brancher e Santos (2018), a EPT assume na contemporaneidade, o papel de educação potencializadora da emancipação da classe trabalhadora. Ela não deve ter por objetivo somente a qualificação para o mercado de trabalho, mas o trabalho para como princípio educativo.

Pimenta (2008), complementa que a finalidade da educação escolar nas sociedades tecnológicas, voltadas para recursos multimídia e globalização é oportunizar acesso a

conhecimentos tecnológicos e científicos, oferecendo ao aluno a possibilidade de desenvolvimento de novas habilidades para operar dados, os transformando novas soluções. O aluno deve ter a capacidade de analisar, confrontar e contextualizar o conhecimento a sua aplicabilidade no mundo do trabalho.

Soares (2001) afirma que um professor só pode ser considerado pedagogicamente habilitado para exercer sua prática docente com pertinência e competência, no momento em que sua prática for influenciada e determinada por pesquisas já desenvolvidas na área específica em que irá atuar. A ação docente, portanto, se define não somente pela ação de ensinar, mas a partir da identificação e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de um determinado objeto de educação e pelo apurado em contato com pesquisas sobre esta forma de aprendizagem.

O autor chama a atenção para as mudanças sociais observadas nas últimas décadas, em especial nos anos 2000, período de explosão das tecnologias digitais na educação, tem significado também uma nova configuração da figura docente, uma nova visão da postura docente. O poder do professor está reduzido. O educador formal passou a ser não mais o único responsável pela tradução e reprodução, transmissão de conhecimentos. O professor está sendo convocado a assumir, cada vez mais, o papel de pesquisador que realiza o compartilhamento e difusão do seu saber.

A velocidade com que a informação circula, a rapidez no fluxo dos diversos saberes tem gerado muitas incertezas. O crescimento da rede de informações aumenta o número de possibilidades, de caminhos a serem trilhados, articulações que podem ser realizadas e de novos significados pertinentes que podem ser produzidos. A construção que a tecnologia propõe, permite ao professor a transcendência e superação da ideia de eficiência e oportuniza novas relações com os conhecimentos no âmbito das mediações e contextos socioculturais e educacionais.

O debate acerca da necessidade de uma melhor qualificação da formação de professores e suas condições de trabalho não são tão recentes. A educação é um processo que envolve pessoas com repertórios em níveis desiguais, que se propõe a compartilhar conhecimentos. Há

um quadro de desigualdades também no cenário social. As desigualdades socioculturais, somadas as educacionais, apresentam um grande desafio para a formação de professores.

Mesmo com toda a preocupação observada acerca dos problemas na formação docente e o avanço a partir de programas desenvolvidos nas últimas décadas, a questão da formação docente se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam e governo. Nas instituições formadoras, em geral, o cenário não é animador. Pelos dados obtidos nos inúmeros estudos e pesquisas na área, reverter o quadro de formação inadequada de professores não será uma ação, um processo para curto prazo. “Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação” (GATTI, 2013, p. 42).

2.3 Perfil do professor na Educação Profissional e sua prática pedagógica

Como exposto na última sessão do presente estudo, a formação de professores para a EPT é diversa e atravessada por interferências sociais e legais. Machado (2008), acrescenta que o profissional docente atuante em educação profissional, detém o saber de uma determinada área específica, porém poderá ter que vir a desenvolver sua atividade em diferentes modalidades de ensino, o que termina por não favorecer o estabelecimento de relações sólidas para a formação da tríade mundo do trabalho-EPT-formação final do aluno. A autora ressalta que:

[...] para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso “um outro perfil docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares” [...] As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem (MACHADO, 2008, p. 15).

A Educação Profissional deve considerar, portanto, o contexto da sociedade plural, com suas contradições e demandas por formação de mão de obra técnica e altamente especializada para atender a realidade encontrada no mercado de trabalho. Para Oliveira e Silva (2012), o professor precisa ter consciência da responsabilidade da profissão que exerce. Ele tem como

missão, preparar alunos, que serão no futuro profissionais que enfrentarão desafios no mundo do trabalho. O ensino para o trabalho deve proporcionar ao aluno uma formação crítica e cidadã.

Guedes e Sanchez (2017), afirmam que professores licenciados que atualmente trabalham na educação profissional não estão devidamente preparados para tal exercício. O fato de não terem trabalhado durante a formação aspectos da relação entre a educação e o trabalho torna a atividade docente na educação profissional incompleta. A maioria dos professores tem como base em sua formação acadêmica, o ensino de nível médio, de caráter propedêutico. As autoras ponderam que os professores, em sua maioria, têm maiores dificuldades pela ausência de formação instrumental e pedagógica durante o bacharelado.

Machado (2008) opina para que haja formação pedagógica para professores da EPT, que contemple conteúdos que façam a relação entre a educação formal, educação para o trabalho e educação profissional. Para Machado (2008), o professor da educação profissional tem em sua atividade desafios oriundos das mudanças observadas no mundo do trabalho. Não é o bastante ensinar o fazer metódico, pragmático. É necessário formar para o uso das inovações tecnológicas, os novos padrões técnicos de exigência em qualidade, além da ética e sustentabilidade, questões em voga no mercado de trabalho.

A autora segue, sugerindo que seja feito um esforço para a máxima proximidade entre o processo de ensino e aprendizagem com a realidade das relações no mundo do trabalho. Surgem necessidades ainda mais evidentes da articulação entre teoria e prática, atividades que podem ser realizadas em estágios diferentes. Um onde o foco estará no saber docente e outro no conhecimento técnico e tecnológico.

Segundo Machado (2008) existem, atualmente, alternativas de formação para professores da educação profissional e tecnológica, porém ainda insuficientes e limitadas do ponto de vista de sua abrangência e capacidade de atendimento a demanda crescente da profissão. Ainda são raras as licenciaturas específicas para tal lacuna. Os cursos existentes estão limitados às pós-graduações, formações a distância e formação em serviço.

Oliveira e Silva (2012) apresentam possibilidades de percursos formativos visando a melhora no quadro exposto por Machado (2008). A primeira delas seria a ampliação de vagas para formação docente nos programas de pós-graduação. Para as autoras, é bastante limitada a oferta de formação docente para a educação profissional e ensino superior. As licenciaturas têm como foco principal, a formação docente para a educação básica.

Compete aos programas de pós-graduação o desafio de preparar professores para a educação profissional. Marques (2003) afirma que cursos de pós-graduação não tem cumprido a missão de preparar de maneira satisfatória os professores, pelo fato de estarem cada vez mais voltados para áreas muito específicas. Como cursos na modalidade *stricto sensu* são exigidos como requisito para o ingresso docente na maior parte das instituições, os mesmos devem explorar em seu conteúdo programático as práticas pedagógicas.

Como mais uma proposta de melhoria na formação docente, Machado (2008) sugere a criação de licenciaturas específicas para a EPT. Seria o caminho para maior especialização nesta área profissional. Pereira (2004), também faz a mesma avaliação, mas reforça que apenas a oferta de licenciaturas não se faz suficiente. São necessárias mais instituições que façam a oferta de cursos de pós-graduação em Educação, especializações em educação profissional, além de cursos de extensão na área.

Araújo (2010) apresenta contraponto em relação as propostas de ampliação na oferta de cursos de pós-graduação (OLIVEIRA; SILVA, 2012; MACHADO, 2008; PEREIRA, 2004; MARQUES, 2003). Para este autor um curso de licenciatura específico para a EPT pode não se apresentar como a mais adequada opção, por conta da diversidade de formações e áreas temáticas. E também não concorda com a oferta de cursos de formação pedagógico para bacharéis. As formações em programas de mestrado e doutorado seriam as melhores opções.

Moura (2008) categoriza os professores da educação profissional em três perfis, a saber: licenciados, bacharéis e instrutores. Os que exercem a docência nas escolas públicas, via de regra, são graduados, formando dois grupos: licenciados e bacharéis. E salienta que o grupo dos licenciados atua em disciplinas de formação geral (química, física, geografia). Em casos de ensino médio integrado à educação profissional, os mesmos não possuem formação específica para atuar na docência da educação profissional.

No caso dos bacharéis, para Moura (2008) a situação é um pouco mais delicada. São os professores que atuam em disciplinas específicas da formação profissional. Os profissionais que exercem a docência em curso técnico são, geralmente, engenheiros, médicos, enfermeiros, biólogos, entre outros, que possuem domínio do conhecimento científico em nível superior, mas sem formação pedagógica, que só pode ser adquirida em cursos de licenciatura plena.

O terceiro grupo é formado pelos professores encontrados nas instituições privadas. Moura (2008) afirma que o professor instrutor é o professor que geralmente possui larga experiência profissional em um campo específico, uma longa trajetória profissional em uma determinada função, mas não possui nenhuma formação superior (bacharelado ou licenciatura), o que se apresenta mais grave.

Pena (2014), esclarece que o quadro dos professores formados para a educação profissional, citado por Moura (2008), está amparado pelo Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Em seu artigo 9º, estabelece que disciplinas técnicas serão “ministradas por professores, instrutores, e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional” (BRASIL, 1997). Embora tenha havido a revogação pelo Decreto nº 5.154/04, não há nada expresso em relação a formação docente para a EPT. Pena (2014), conclui:

Apesar da polêmica que perpassa as discussões do campo de formação docente para a EPT, permanece em vigor a resolução CNE nº 2/97, que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio (PENA, 2014, p. 64).

Mesmo não havendo muitos avanços nesse quesito, é possível identificar evolução no quadro do perfil docente da educação profissional técnica, já que “não é mais suficiente o padrão de artesanato, quando o mestre de oficina-escola se apresentava como espelho que o aluno praticamente deveria adotar como referência” (MACHADO, 2008, p. 15). As mudanças na sociedade e economia estão determinando novas práticas de educação e trabalho, entre elas o perfil do professorado na EPT.

Ferreira (2010) discorre sobre alguns outros desafios enfrentados pelos professores da educação profissional e técnica. Entre as exigências que se apresentam na atualidade, a autora

destaca o relacionamento interpessoal, em estabelecer relacionamento com o estudante, professores pares, público institucional interno, e responsáveis pelos alunos. A essa particularidade, dá-se o nome de transição didática, que é a capacidade de professor refinar o conteúdo a ser ensinado, de forma a viabilizar o aprendizado.

Na maioria dos casos, o que determina o perfil do professor da educação profissional, especialmente os que atuam no ensino técnico, é a experiência que ele possui no campo profissional, em sua área específica de atuação associada ao domínio técnico científico. Para a autora “são as interações decorrentes das experiências iniciais na escola e na sala de aula que vão progressivamente imprimindo na pessoa do professor a identidade docente” (FERREIRA, 2010, p. 91).

Kuenzer (1999), faz algumas considerações sobre os requisitos necessários ao professor da educação profissional, frente as exigências apresentadas pelas novas representações sociais presente nas relações de trabalho. Para a autora, ações pedagógicas não podem ser banalizadas em simples ações produtivas. O professor deve estar motivado, aberto a buscar novas competências. Assim, nas palavras de Kuenzer (1999):

Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação de texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico (KUENZER, 1999, p. 171).

Em complemento ao enumerado por Kuenzer (1999), Machado (2008) aponta para algumas tendências apresentadas na era tecnológica, marcada pelas TDIC, que demandam contingente de professores alinhados ao novo cenário educacional. A proposta de formação de novos professores, deve estar também alinhada ao que é exigido atualmente. As duas autoras consideram que o professor da educação profissional precisa de uma formação que o capacite para a independência e criatividade, desenvolvendo assim a autonomia em seus alunos (MACHADO, 2008).

Machado (2008) também avalia o perfil docente do professor da educação profissional como o de um profissional que seja reflexivo sobre o próprio trabalho, realize pesquisas permanentemente, desenvolva habilidades para o trabalho em equipe, busque formação em sua área específica e também formação pedagógica, que articule o trabalho e a educação, a educação e o trabalho.

O perfil do docente precisa, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação. Precisa, ainda, estar apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitam ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano (MACHADO, 2008, p. 17).

Autores que avaliam o perfil docente para a educação profissional, destacam a necessidade de uma formação que dê ao professor a possibilidade de ir além do conhecimento técnico científico. As novas demandas do mercado educacional exigem profissionais capazes de formar nova força de trabalho. Os alunos devem, ao longo da sua formação, aprender a resolver problemas com flexibilidade e pro atividade. Devem ser capazes de não somente reproduzir técnicas, mas apresentar soluções com criticidade sobre o contexto que está inserido, em todas as suas possibilidades.

2.4 A Educação a Distância

Para Holmberg (1997), o termo *Educação a Distância* reveste-se sob variadas formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de atividades ou no mesmo local. A educação a distância se beneficia do planejamento, direção e instrução da organização do ensino. Holmberg (1997) ainda comenta que a educação a distância tem metodologias diferenciadas que se aplicam em vários níveis. Entretanto não requer apenas a supervisão de tutores com seus alunos nas salas de leitura ou presencial, o planejamento, direção e gestão do ensino são de total acuidade. Keegan et al. (1991) contribui com esse estudo, ao resumir os elementos centrais dos conceitos da EaD, listados a seguir:

- Separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial;

- Influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, organização dirigida entre outros), que a diferencia da educação individual;
- Utilização de meios técnicos e recursos tecnológicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;
- Previsão de uma comunicação de mão dupla, onde o estudante se beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via;
- Possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

Segundo Chaves (1999), EaD no sentido principal da expressão, é o ensino que advém quando quem ensina e quem aprende estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e se propõe que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, transmissões ao vivo ou vídeo gravado).

Não é necessário ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador de mesa ou para os dispositivos móveis, como os *smartphones*, *tablets* e *notebooks*. Para o autor, o ato de ensinar e aprender ocorre pela transmissão de informações advindas de uso dos recursos disponibilizados por tecnologias digitais, telecomunicações, transmissão de dados, dentre outros.

Em consonância com estes autores, Maia e Mattar (2007), definem EaD como a modalidade de ensino que se realiza com alunos e professores em locais separados, quando estes se encontram em tempos e espaços distintos, utilizando tecnologias de comunicação planejadas pelas instituições. Moore e Kearsley (2007) ao conceituarem a modalidade, esclarecem que a EaD pode ser compreendida como um “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 02).

Maia e Mattar (2007) afirmam que é importante também ressaltar que a EaD recebeu diferentes denominações, em diferentes países. No Reino Unido, por exemplo, *estudo ou*

educação por correspondência, estudo em casa e estudo independente nos EUA, *estudos externos* na Austrália, *telensino ou ensino a distância* na França, *estudo ou ensino a distância* na Alemanha, *educação a distância* na Espanha, *teleducação* em Portugal. Apesar das diferentes denominações, alguns pontos são comuns a todas elas. O que mais chama a atenção é o uso e propagação da modalidade em todo o mundo.

Alguns pontos que demarcam a definição do que é a EaD, são explorados com maior amplitude pelos autores. Em relação a separação no espaço, em geral a sigla EaD aponta para atividades de ensino em que professor e aluno estão separados fisicamente, a distinguindo do ensino presencial. Em EaD, há distanciamento geográfico entre alunos e professores e até mesmo entre os próprios alunos.

A separação temporal é associada a EaD, porque existe, em algum momento, intervalos de tempo entre o aluno e o professor. As atividades podem ser síncronas, ou seja, quando alunos e professor estão conectados no mesmo momento, através dos mensageiros instantâneos (*chats*) e chamadas de vídeo individuais ou em grupo. E podem ser assíncronas, realizadas em tempos diferentes, quando professor e alunos estão separados cronologicamente.

Quanto ao planejamento, os autores alertam para a necessidade de planejamento a ser realizado pela instituição de ensino e apoio, suporte ao aluno. É uma modalidade que depende desses dois pressupostos, diferentemente, por exemplo, do estudo autônomo, espontâneo e individual e de aulas particulares. O planejamento deve incluir acompanhamento e supervisão da aprendizagem por professores tutores.

A modalidade EaD para a maioria dos autores (SARAIVA, 1996; NISKIER, 1998; MOORE; KEARSLEY, 2007), é muito antiga. A primeira tecnologia que permitiu o surgimento da EaD foi a escrita. A tecnologia tipográfica, após sua implementação em larga escala, aumentou significativamente a realização de EaD. Mais recentemente, as tecnologias de comunicação e telecomunicações, principalmente em versão digital, ampliaram ainda mais o alcance e as possibilidades da EaD.

Esses mesmos autores apresentam a EaD a partir de uma evolução, desde a escrita até a sua versão digital, afirmando novamente que ela é muito antiga. Basicamente, a EaD pode ser

dividia em três grandes gerações. A primeira, compreende os cursos por correspondência. Este fenômeno acontece desde os primórdios do século XVIII, com os primeiros registros de cursos de taquigrafia a distância. Efetivamente, a EaD se expande em meados do século XIX, em razão dos avanços nos meios de transporte, utilizados para envio dos materiais impressos (MAIA; MATTAR, 2007).

A segunda geração da EaD surge com o advento de novas mídias. O rádio, as fitas magnéticas de áudio e vídeo, o telefone e a televisão contribuíram decisivamente para a expansão do ensino a distância no mundo. Maia e Mattar (2007), citam um momento importante neste processo, a criação das universidades abertas de ensino a distância, impulsionadas pelo modelo britânico da *Open University*, fundada em 1969, que utilizava como meios de transmissão das aulas, o rádio, a televisão, vídeos e fitas cassetes, além de centros de estudos.

A terceira e atual geração, também chamada de EaD *online* é a que introduz a utilização do vídeo texto, dos microcomputadores, das tecnologias multimídia, do hipertexto, dos computadores em rede, configurando a educação a distância digital. Maia e Mattar (2007), destacam que o grande salto em relação a geração anterior, é o fato de haver a partir deste momento, não mais uma diversidade de mídias, mas uma verdadeira integração delas, convergindo para os dispositivos de uso individual. Para os autores:

A terceira geração da evolução da EaD seria marcada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. Por volta de 1995, com o desenvolvimento explosivo da Internet, ocorre um ponto de ruptura na história da educação a distância. Surge então um novo território para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e baseado na rede. Surgem também várias associações de instituições de ensino a distância. Pode-se portanto pensar em um novo formato do processo de ensino-aprendizagem, “aberto, centrado no aluno, baseado no resultado, interativo, participativo, flexível quanto ao currículo, às estratégias de aprendizado e envio e não muito preso a instituições de aprendizado superior, porque pode também se dar nos lares e nos locais de trabalho. A EaD, assim, nos ajudaria a romper com a tradição e planejar o novo (MAIA; MATTAR, 2007, p. 22).

Moore e Kearsley (2007), apresentam outra divisão entre as gerações da EaD. Nesta, revelam fatos históricos do desenvolvimento do ensino a distância, a princípio com maior ênfase na Europa e Estados Unidos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: As gerações da EaD no mundo.

Gerações	Recurso(s) Tecnológico(s)	Características
Primeira	Correspondência postal	A principal característica dessa geração é troca de materiais por meio dos serviços postais. É também chamada de estudo por correspondência. A comunicação é feita por documentos escritos e impressos. A tecnologia possibilitou alcançar pessoas em locais de mais difícil acesso, quebrando barreiras geográficas.
Segunda	Rádio e Televisão	Desponta no início do século XX, especificamente no ano de 1921, com as primeiras transmissões de rádio. Posteriormente, em 1934, a TV Educativa inicia suas transmissões. Capacitação por meio de áudiocursos e telecursos.
Terceira	Mídias e serviço postal	No final dos anos 1960, são criadas as Universidades Abertas. Essas instituições fazem uso de mídias de áudio e vídeo, com o as fitas K-7 e VHS, além da correspondência impressa. Começam a ser gravadas, em mídia, as primeiras teleaulas.
Quarta	Computador	Explode no início dos anos 1980. A EaD começa a utilizar o computador de mesa para a teleconferências em áudio e vídeo. É possibilitada a comunicação síncrona entre alunos e professores, diálogo e interação em tempo real e em diferentes locais.
Quinta	Internet	Se desenvolve nos anos 1990. Com o advento Internet, aparecem as primeiras experiências de classes virtuais, utilizando-se métodos construtivistas, com o emprego de hipermídias em AVA. Interação entre professores e alunos em um único local de comunicação.

Fonte: autor da pesquisa (2021), com base em Moore e Kearsley (2007)

Moran (2002), contribui para a conceituação da EaD, a diferenciando do ensino a distância. Para o autor, a expressão *ensino a distância* dá ênfase ao papel do professor, como aquele que ensina a distância. Ele tem preferência pela palavra *educação*, por ser mais abrangente. O autor ainda estabelece a diferenciação entre educação presencial, semipresencial e educação a distância.

O uso das TDIC nas diversas modalidades de ensino atuais, a saber, a tradicional educação presencial, a semipresencial (parte presencial, parte virtual) e a educação a distância ou virtual, é também ressaltado por Moran (2002). A presencial é considerada aquela dos cursos regulares, em que alunos e professor se encontram no mesmo espaço físico, o ensino convencional. A semipresencial ocorre com parte das atividades em sala de aula tradicional, física e parte em salas ou ambientes virtuais, através das novas tecnologias de ensino. E finalmente, a educação totalmente a distância, que pode ou não ter momentos presenciais, mas que em regra acontece fundamentalmente com professor e aluno separados fisicamente no espaço e no tempo.

As tecnologias interativas, afirma Moran (2002), são as principais responsáveis pelos avanços da EaD. Essas novas tecnologias estão “evidenciando, na educação a distância, o que deveria

ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os envolvidos nesse processo” (MORAN, 2002, *online*). O autor finaliza o assunto afirmando que a EaD não pode ser simplesmente a oferta de um menu pronto, em que o aluno escolhe e se serve. Ela deve ser uma prática de troca entre alunos, professores e comunidade virtual, para assim promover resultados satisfatórios.

A EaD está passando por processo de transformação na visão do mesmo autor. Moran (2002) chama a atenção para um fato observado mais recentemente nos sistemas de educação: a combinação de cursos presenciais com cursos a distância. Parte da formação pode ser feita no formato virtual-presencial, com as aulas ao vivo, por exemplo. Outros momentos podem acontecer virtualmente, como a pesquisa e comunicação conjunta entre alunos. São abertas muitas e novas possibilidades.

Cabe ressaltar que a EaD no Brasil foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (dezembro de 1996), em fevereiro de 1998, ano que se constitui marco para a EaD no país, por lhe conferir legitimidade legal e visibilidade nacional.

De acordo com o artigo 2º do Decreto nº 2.494/98, de 10 de fevereiro de 1998, cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação, serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim. Assim, as propostas de cursos nestes níveis deverão ser encaminhadas ao órgão do sistema municipal ou estadual responsável pelo credenciamento de instituições e autorização de cursos – a menos que se trate de instituição vinculada ao sistema federal de ensino, quando, então, o credenciamento deverá ser feito pelo MEC.

No caso de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao MEC, solicitando, para isto, a autorização para cada curso que pretenda oferecer. A EaD é incrementada com o dispositivo de política pública de ensino no país, através do exposto no artigo 80 da LDB/1996, Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996, estabelecendo diretrizes e bases da educação no Brasil. Conforme exposto no artigo 80, “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de

ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, *online*).

Os programas de mestrado e doutorado na modalidade a distância, no Brasil, ainda é objeto de regulamentação específica. Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, chamados de *especialização* até o fim da década de 1990, eram considerados livres, ou seja, independentes de autorização para funcionamento por parte do MEC. Porém, com o Parecer n.º 908/98 (aprovado em 02/12/98) e a Resolução n.º 3 (de 05/10/99) da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que fixam condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização, tornou-se necessária a regulamentação de tais cursos na modalidade a distância.

2.5 Docência e EaD

A EaD surge como uma modalidade de educação adequada e desejável para atender as novas e crescentes demandas educacionais. Com vistas a superação do dilema entre formação inicial e continuada de professores, hoje considerada em desenvolvimento, surgem as especificidades da EaD. Moran (2000), ao tratar do tema, é categórico ao afirmar que “precisamos de pessoas que sejam competentes em determinadas áreas do conhecimento, em comunicar esse conteúdo aos seus alunos, mas também que saibam interagir de forma mais rica, profunda, vivencial, facilitando a compreensão e prática de formas autênticas de viver” (MORAN, 2000, p. 62).

Virtual ou *online*, a EaD exige do professor uma prática pedagógica diferente daquela que se realiza na modalidade presencial. No ensino a distância, os elementos constituintes da prática tradicional aliam-se as tecnologias de informação e comunicação, gerando por consequência novas formas de comunicação e interação, em diferentes espaços de aprendizagem. Marchand (2002), considera o professor, em EaD, como mediador e organizador do processo de ensino e aprendizagem, fazendo parte de um projeto intencional e deliberado de mudanças, constantemente desafiado a buscar atualização profissional:

[...] o professor não é mais fonte exclusiva de saber. Ele se torna um facilitador do saber e não é mais a principal rede de informação. O ensino torna-se mais interativo e desloca-se, deixando uma parcela maior ao aprendiz do que ao professor. Esse modo de utilização interativa obriga o professor a conhecer as novas tecnologias, a

familiarizar-se com elas, a variar as abordagens pedagógicas para facilitar os modos de aprendizagem (MARCHAND, 2002, p. 137).

E também como a possibilidade de uma educação diferenciada, que, por um lado, chega impulsionando transformações nas práticas tradicionais de ensino-aprendizagem e, por outro lado, os modelos de referência e de prática educativa ainda se encontram abertos e em construção. A atividade docente em EaD deve ser voltada para a motivação e foco do aluno, potencializando a aprendizagem. Requer processo tecnológico, principalmente naquilo que se refere ao planejamento prévio das atividades, muito mais sistematizado na modalidade presencial (ARETIO, 2002).

A ação docente na EaD é distinta da ação do professor da educação presencial, em que o profissional é, quase sempre, o único responsável por todo o planejamento e desenvolvimento das atividades que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, as ações de planejamento e acompanhamento ao aluno exigem novas posturas e saberes. Mill (2010), esclarece que as ações docentes são partilhadas com um conjunto de outros educadores, técnicos, assessores pedagógicos, com vistas a um resultado único, singular. A docência na EaD, portanto, se caracteriza como uma ação coletiva, compartilhada, que não se efetiva individualmente.

Para Santos (2013), são demandadas do professor em EaD novas formas de atuação. Elas não devem ser, necessariamente, opostas as utilizadas no ensino presencial. A EaD está se desenvolvendo como um processo que promove a reunião de saberes da educação e ao mesmo tempo da docência, com saberes mais específicos e típicos da mediação através das TDIC, entre os envolvidos. Os saberes são complementares e caminham juntos para uma ação docente contemporânea, capaz de responder a nova lógica educacional em evidência.

Neste sentido, para Mill (2010) e Santos (2013), na EaD são encontradas amplas possibilidades de inovação em docência. O desenvolvimento constante das TDIC permite a incorporação de novas práticas pedagógicas e a reformulação de metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem, partindo das teorias educacionais já estabelecidas, consolidadas. Mill (2015), apresenta o conceito de educação virtual, em que há a presença da docência virtual:

A EaD é uma modalidade educacional e deve ser analisada de modo amplo e em relação a educação presencial, englobando inclusive a educação virtual. Esta, por sua vez, é apenas um tipo de EaD ou modelo pedagógico diferenciado. A educação virtual pode ser tomada como o ensino e aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das TDIC – uma variação organizacional de educação, com tempos e espaços fluidos, mais flexíveis e abertos. Assim, embora a educação virtual possa ser associada também a educação presencial, compreendemos que ela guarda mais identidade com a EaD (MILL, 2015, p. 22).

A caracterização da EaD como docência virtual, fornece subsídios para a definição do perfil pessoal e profissional inerente aos professores, bem como a percepção destes quanto ao trabalho que desenvolvem. Moran (2017) afirma que é necessário que a EaD supere o modelo conteudista, para que seja possível incorporar as novas possibilidades que as novas tecnologias oferecem.

Entre os pressupostos dos modelos pedagógicos inovadores, condizentes com os desafios apresentados aos professores na EaD, existem inovações mais pontuais e outras mais profundas, conforme esclarece Moran (2017). Os modelos educacionais, presencial ou *online*, apresentam novos desafios ao professorado. Os ambientes de aprendizagem devem ser acolhedores, os currículos devem ser mais integrados, interligados (interdisciplinares ou transdisciplinares), os processos devem ser mais equilibrados, com aprendizagem ativa personalizada, aprendizagem entre pares e aprendizagem mediada (MORAN, 2017).

Segundo Moran (2017, *online*), “o papel do professor nos projetos inovadores é muito mais amplo e avançado. É o de desenhador de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, de mediador avançado que não está centrado só em transmitir informações de uma área específica”. O professor, portanto, torna-se orientador, aquele que auxilia o aluno em seu projeto pessoal de aprendizagem.

A legislação pertinente a EaD, ou seja, que a reconhece oficialmente como modalidade de ensino, coloca em destaque a capacidade desta nova forma de educação, de atender a real necessidade da demanda que se apresenta, numa era voltada para novas práticas pedagógicas. As diretrizes políticas do governo federal apresentam a seguinte condição para oferta de EaD:

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, 1996b, *online*).

Neste sentido, a legislação aponta que a EaD requer uma didática que possibilite o autoestudo, combinada a diversos veículos de comunicação. A EaD geralmente é caracterizada por aquilo que ela não é, isto é, em comparação à educação convencional da sala de aula chamada de presencial (MOORE; KEARSLEY, 2007). A relação ensino e aprendizagem que se estabelece em cursos a distância está marcada por distância física, diferentemente do universo das salas de aula tradicionais, onde raramente pessoas que não estejam presentes no momento do encontro saibam em detalhes o que está sendo ministrado.

Para Moore e Kearsley (2007), a EaD requer planejamento com foco nas ferramentas da tecnologia, comunicação plena, para que o ensino aconteça naturalmente, independentemente do local. É apontada a necessidade de se repensar a comunicação entre professores e alunos. Reexaminar as estratégias de ensino, definir o que deve continuar fazendo parte das práticas e o que deve ser substituído nas usualmente adotadas.

Rezende (2006) afirma que ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. Segundo o autor a EaD é composta de metodologia específica, ou seja, precisa de uma configuração diferenciada. A necessidade da compensação do não presencial deve ser substituída por abordagens pedagógicas inovadoras aplicadas em seus ambientes de aprendizagens.

Belloni (2008) contribui com este estudo ao abordar que o processo de construção do conhecimento ocorre de maneira diferenciada, por meio de recursos de mediação que utilizam linguagens variadas, da correspondência tradicional a internet, e é necessário internalizar essas novas formas de comunicação. Essas devem ser vistas como ferramentas que dependem de um processo de reflexão sobre seu uso e significado para que sejam utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

As ferramentas utilizadas como recursos que corroboram com o ensino e aprendizagem devem ter linguagens diferenciadas, o que culmina no processo de construção de conhecimento. A história da educação formal no país tem seus fundamentos a partir de um ensino cujos objetivos foram, quase sempre, o privilégio de determinados segmentos da

população. Romanelli (1978), em um dos estudos mais significativos acerca da história da educação brasileira, aponta o seu caráter elitista. A democratização dos meios de comunicação digitais possibilitou o aumento das possibilidades de acesso a EaD.

Pereira e Moraes (2009) relatam que apesar das mudanças econômicas, políticas e sociais, a educação formal no Brasil, mantém a seletividade e a exclusão daqueles que na verdade mais necessitam dela. Tratar então da EaD significa também trabalhar com um tema, cuja proposta será a de romper com um ciclo determinado há muito tempo. A EaD implica em romper barreiras, ou melhor, na quebra do paradigma tradicional x modernidade.

Este rompimento, no entanto, não deve ter em sua base a substituição de sistemas presenciais por sistemas a distância. Propostas de inovações educativas são tomadas, quase sempre, na perspectiva de solucionar problemas de acesso e permanência de alunos nos sistemas de ensino. Assim, devemos ter o cuidado de distinguir propostas relacionadas à EaD e a necessidade de romper o ciclo da seletividade e exclusão do sistema educacional brasileiro.

A EaD tem em sua base a ideia de democratização e facilitação do acesso à escola, não a noção de suplência ao sistema regular estabelecido, tampouco a implantação de sistemas provisórios, mas a de sistemas fundados na educação continuada, demanda que a sociedade apresenta como forma de superação de problemas relativos ao desenvolvimento econômico e tecnológico vivenciados atualmente (PEREIRA; MORAES, 2009). Essas autoras complementam este ensaio quando relatam que presenciamos grandes transformações, tais como, a educação continuada e permanente, que trouxe consigo a discussão voltada para o uso de novas tecnologias, e ainda, possibilitando reais oportunidades educacionais para a população.

2.6 Formação específica docente para atuar em EaD

Atualmente, percebe-se que os alunos estão habituados a receber informação de maneira rápida e aleatória. São multitarefas, ou seja, processam várias atividades ao mesmo tempo. São interativos, exploradores, preferem aprender fazendo a serem orientados, gostam de trabalhar em grupos e absorvem informação mais eficientemente quando estas são apresentadas de forma visual ou sinestésica (MATTAR, 2010).

Tapscott (2010) esclarece que jovens conectados à internet estão transformando o funcionamento das instituições na vida moderna. São pessoas que se tornam agentes de influência na família, no mercado de trabalho, na vida social e política, em qualquer unidade básica da sociedade. São novas capacidades desenvolvidas pela geração digital. Segundo o autor, há em curso um processo de substituição da cultura de controle social, baseada em regras transgeracionais, para a cultura de capacitação.

Dentre as principais transformações no modo de se relacionar com as pessoas e com o mundo globalizado, conectado pela rede mundial de dispositivos eletrônicos por meio da internet, o processamento cerebral humano está se ajustando para uma nova realidade:

Há muitos motivos para acreditar que o que estamos vendo é o primeiro caso de uma geração que está crescendo com conexões cerebrais diferentes das da geração anterior. Há cada vez mais evidências de que os integrantes da Geração Internet processam informações e se comportam de maneira diferente porque de fato desenvolveram cérebros funcionalmente diferentes dos de seus pais (TAPSCOTT, 2010, p. 42).

Os nativos digitais, conceito cunhado por Prensky (2001) para descrever pessoas nascidas a partir do fim da década de 1980 e início dos anos 1990, são por natureza seres exploradores, com múltiplas habilidades, capazes de desenvolver diferentes modos de apreensão do conhecimento. Os nativos digitais apresentam familiaridade com o universo virtual e, portanto, é função dos educadores atentarem para o potencial que passa a existir na educação.

As múltiplas habilidades presentes em alunos da Geração Internet (TAPSCOTT, 2010) podem e devem ser exploradas a partir das variadas práticas vinculadas às mídias-meios digitais. Tais recursos podem ser utilizados em sala de aula na reestruturação dos cursos em formato digital. A escola, por sua vez, deve ser flexível e aberta ao diálogo com o professor, procurando identificar novas necessidades físicas, estruturais, pedagógicas. Professor e aluno precisam dialogar, pois uma nova dinâmica foi criada pela presença da internet e das TDIC.

Segundo Prensky (2001), aqueles que cresceram e se desenvolveram na era da tecnologia, são considerados nativos digitais. Possuem habilidades e intimidade com recursos tecnológicos disponíveis e têm mais facilidade de se relacionar com aqueles que utilizam a tecnologia digital. Grande parte dos professores não fazem parte dessa geração, são considerados imigrantes digitais. Estes, nasceram na era analógica e tiveram que se adaptar e migrar para a

era digital. Os alunos são falantes nativos dessa linguagem, enquanto os educadores estão aprendendo a se expressar por meio dessa linguagem. No contexto, dificuldades de comunicação são frequentes.

O professor, diante do moderno contexto educacional, passa a ter mais um desafio. Aliar os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, do curso. Em meio a diversas informações e novas metodologias, o educador deverá selecionar aquelas que são relevantes, que possam ter algum tipo de significado para a vida do aluno. A tecnologia deve favorecer o processo de aprendizagem, motivar o aluno. Esta deve ser percebida apenas como um instrumento, um meio para a aprendizagem e não um fim (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003). Assim, quando o aluno percebe a aplicabilidade da informação, o processo de aprendizagem torna-se mais próximo e relevante.

A EaD, portanto, tem como elemento principal a mediação por tecnologias digitais. A aceleração que acompanhamos no campo dos recursos digitais, que influenciaram decisivamente o campo da educação, impulsionado pela popularização das TDIC, estão também contribuindo para o aumento na propagação e maior circulação do conhecimento científico.

Tem sido de grande relevância, para ampliação do acesso à educação formal, o surgimento e avanços das novas tecnologias de comunicação e informação aplicadas ao setor educacional. Essas, podem se constituir em ferramentas pedagógicas colocadas a serviço do aluno, para que ela as utilize como recursos extras para sua capacitação. Em concordância, Belloni (2008), afirma que a EaD “por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais, pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e organização do trabalho nos sistemas convencionais” (BELLONI, 2008, p. 06).

A relação entre EaD e as novas demandas sociais de educação pode ser observada em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Os avanços tecnológicos contribuíram para o encurtamento de distâncias e para o desaparecimento das barreiras de comunicação. Esse fenômeno traz como consequência a necessidade de melhor distribuição dos recursos que são ofertados ao aluno, uma vez que novas demandas apresentam novas necessidades, incluindo a formação de em nível cada vez mais especializado.

A EaD apresenta características bastante particulares, que a diferenciam do trabalho docente presencial e que exigem atenção especial ao conteúdo. Entre elas, a diversidade no universo de alunos atendidos em um mesmo curso ou formação, as diferenças locais, regionais, a diferença entre faixas etárias participantes de uma mesma turma, são alguns exemplos. Para Moran (2002), um dos principais desafios para a EaD consiste em integrar múltiplas dimensões que os projetos instrucionais dos cursos apresentam, com a qualidade necessária para o processo de formação do aluno.

Moran (2002) complementa, com relação a esse aspecto, que a qualidade pedagógica necessária a formação do estudante que optou por essa modalidade de ensino, só pode ser alcançada com a aproximação desse aluno com o uso das tecnologias sejam elas, tanto da informação quanto da comunicação. Para o autor, está nessa questão um ponto essencial para o estabelecimento de processos de troca entre alunos e professores cada vez mais ricos e participativos.

A utilização das novas tecnologias, com diferentes possibilidades criadas com as diversas ferramentas existentes, passa a contribuir para maior efetividade na troca do conhecimento. O professor conta com recurso extra para o desenvolvimento da autonomia e senso crítico-reflexivo do aluno, buscando desenvolver as competências e habilidades necessárias para que ele possa desempenhar seu papel de estudante a distância.

Entre os autores que tratam da EaD, buscando explicar o que ela é e como deve ser considerada pelo professor, está Romiszowisk (1995), que indica que a modalidade pode ser definida, na atual conjuntura, como a prática de qualquer metodologia de ensino que contribua para eliminar barreiras na comunicação entre aluno e professor. Ou ainda que não apresente barreiras temporais para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Em concorrência a definição, Castanheira (2008) afirma que a EaD deve ser entendida como modalidade de educação de novos paradigmas. Para o autor, a educação a distância pertence aos paradigmas da educação aberta, cujas principais, fundamentais características são a autonomia, a interação, a colaboração, a descoberta, a articulação entre teoria e prática, a tutoria e *feedback* ao aluno.

A atividade docente deve, portanto, estar concentrada na motivação e potencialização da capacidade de aprendizado do aluno. Para Aretio (2002), a EaD requer processo tecnológico avançado, principalmente no que se refere a capacidade do professor em compreender as nuances do planejamento e especificidades da modalidade a distância. Ainda que seja a distância e pressuponha maior autonomia do aluno, a relação com o professor é de fundamental importância para alcançar os objetivos pedagógicos.

2.7 Competência docente em EaD

Com o advento da internet e, por conseguinte, das TDIC, o trabalho do professor foi profundamente alterado. Discutir a docência como profissão exige um esforço de entendimento da complexidade dessa atividade, tendo em vista o objeto de trabalho do professor, que é o objeto humano. Seres humanos são cercados de individualidade e coletividade simultaneamente, gerando diversas concepções de mundo, sociedade, educação, ensino e aprendizado.

O trabalho docente se caracteriza pelo conjunto de conhecimentos e habilidades dirigidas ao exercício da complexa tarefa de ensinar, exigindo do professor uma série de saberes objetivos, mas também subjetivos. A relação entre docência e aprendizagem é analisada por pesquisadores da área. Cunha e Soares (2010) esclarecem a interdependência entre as variáveis presentes no ato de transmitir conhecimentos e sua compreensão por parte dos alunos. O exercício docente pressupõe dinâmica de complexidade:

Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriadas e compreendidos em suas relações. Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender (CUNHA; SOARES, 2010, p. 24).

O perfil do novo profissional de educação, em especial na EaD, está em constante mudança. O processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TDIC, torna ainda mais complexo o trabalho do professor, dificultando também a delimitação do que define a representação

docente para a modalidade a distância. A EaD é, portanto, uma modalidade distinta da educação presencial e nela se apresentam algumas novas formas de atuação.

Santos (2013) afirma que se impõe ao professor a distância novas e variadas formas de atuação, mas não necessariamente em oposição a educação tradicional, presencial. A modalidade EaD tem a qualidade de ser um tipo de educação que admite a convergência de saberes da Educação e docência, com saberes mais específicos e próprios do ensino mediado pelas TDIC.

Os saberes e competências relacionadas ao professor a distância, devem ser os mesmos do professor presencial, porém com a diferença de como esses saberes e competências devem ser aplicados na EaD. Grassi (2006), por meio de uma pesquisa de campo com professores da modalidade a distância, estabeleceu uma relação de competências que aparecem como fundamentais na prática docente em ensino a distância. São habilidades necessárias ao professor que se propõe a trabalhar em AVA.

Para Grassi (2006), três blocos de competências são necessários a prática docente em EaD, a saber: pedagógicas, comunicativas e tecnológicas. Para a autora, faz-se necessário, além do aprimoramento das tecnologias, a formação técnica e específica para exercício da atividade. As especificidades do ensino mediado por TDIC exigem do corpo docente de um curso a distância, conhecer as peculiaridades de uma modalidade em constante, permanente mudança.

A educação a distância vai além da transposição de aulas presenciais para o formato *online*. Por esta razão, o profissional da EaD precisa desenvolver ou adquirir competências voltadas para o desenvolvimento da EaD. O principal questionamento de Grassi (2006) é como deve se dar o aprimoramento das competências da profissão professor. A autora parte do pressuposto que todo profissional, de qualquer ramo, deve desenvolver habilidades específicas de sua área de atuação. O professor a distância precisa desenvolver competências específicas, ou desenvolvendo as competências já próprias da profissão de professor (presencial) já é o bastante para a prática da EaD?

Buscando responder ao questionamento central, a autora sugere uma proposta de competências dividida entre três grandes blocos. São referenciais apontados por pesquisadores

da área e confirmados por professores atuantes em EaD, necessários ao bom desempenho da docência a distância. São elas: Competências Pedagógicas, Competências Tecnológicas e Competências Comunicativas, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Competências na docência EaD.

Competências Pedagógicas	Competências Tecnológicas	Competências Comunicativas
<p>Trabalho em equipe: é imprescindível que as pessoas saibam trabalhar em equipe. Na EaD o professor é responsável por uma parte do processo educacional. É necessário, pois, a existência de equipes responsáveis pela produção dos materiais, comunicação com alunos, organização dos recursos didáticos.</p>	<p>Elaboração e construção do material pedagógico-tecnológico: é a arte de mobilizar habilidades didático/pedagógica/tecnológica, teoria e prática em prol de um material adequado para o aluno distante. O professor precisa aprender a trabalhar com variadas tecnologias, as mais simples e as mais complexas.</p>	<p>Audiovisual: é aquela em que o professor apresenta a informação através da imagem, do áudio e também da expressão verbal. Ela engloba tanto os momentos das transmissões gravadas ou ao vivo, como também nos momentos do professor com o aluno distante, sabendo confortar em momentos de incertezas, angústia por estar separado espacialmente ou também na mediação da aprendizagem.</p>
<p>Motivação: é preciso motivar os alunos, acompanhar o trabalho, fazer com que não se sintam sozinhos ou isolados e planejar com frequência oportunidades de interação social.</p>		
<p>Mediação: o professor a distância precisa estar atento às situações de aprendizagem, bem como com o que ocorre com o seu aluno. É importante que o aluno saiba que quando ele tiver necessidade, haverá um professor mediando sua aprendizagem.</p>		
<p>Afetividade: carisma e afeto se concretizam na capacidade de professor identificar ao máximo que são os alunos distantes, buscando sempre dedicar atenção às peculiaridades dos diversos públicos presentes em um mesmo curso a distância.</p>	<p>Formas de interação síncrona e assíncrona: nas ferramentas de comunicação síncronas (em tempo real), o recurso do <i>chat</i> pode reproduzir o ambiente de diálogo na sala de aula. O professor, em um momento de bate-papo deve ser muito ágil e atento em sua forma de interação, para não deixar o aluno esperando por resposta, nem responder várias vezes a mesma pergunta feita por vários alunos. Normalmente, no momento do chat, o tempo é cronometrado e limitado, sendo cada segundo importantíssimo. A outra diz respeito às ferramentas assíncronas (em tempo não real), como por exemplo o <i>fórum</i> ou <i>e-mail</i>, em</p>	<p>Escrita: muitas formas de interação se dão pelo recurso da escrita. Além de ter conhecimentos especializados sobre os conteúdos da disciplina, o docente também tem de desenvolver sua competência comunicativa escrita.</p>
<p>Administração das diferenças entre alunos: é preciso administrar a progressão das aprendizagens, pois não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. É simplesmente impossível, devido a diversidade dos aprendizes e à autonomia de sujeitos.</p>		
<p>Objetividade: o professor necessitará ser claro e preciso</p>		

em suas comunicações, pois o mesmo não conta com a oportunidade de esclarecer dúvidas no corredor ou na sala, depois de uma aula virtual. É importante que o professor seja objetivo e claro em suas colocações, evitando eventuais constrangimentos.	que o professor deve se manifestar logo em seguida a manifestação ao aluno, para não transmitir a impressão ao aluno de que o professor o deixou, o abandonou.	
---	--	--

Fonte: autor da pesquisa (2021), com base no estudo de Grassi (2006)

Com o desenvolvimento e avanços observados no campo da EaD, impulsionados em razão das novas demandas socioeconômicas, perante as oportunidades disponibilizadas pelas novas tecnologias digitais, surge a necessidade de se elaborar novas dinâmicas e metodologias, condizentes a essa modalidade de ensino. A EaD era e, em certa medida, ainda é desconhecida por muitos profissionais da educação. Neste cenário, mostra-se fundamental a investigação de modelos científicos que sirvam de referencial para a formação de professores para educação a distância.

Nesta mesma linha, pesquisadoras do Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolveram um modelo pedagógico baseado em competências para professores e tutores em educação a distância. O modelo intitulado MP-CompEAD, foi criado a partir da pesquisa para a tese de doutorado de Daisy Schneider, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Alejandra Behar, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

O conceito de modelo pedagógico adotado por Schneider (2014) é o elaborado por Behar (2009). Existem variadas definições para o que seja um modelo pedagógico, as que tratam de questões ligadas aos aspectos educacionais de infraestrutura, gestão e processos e outras, que tratam das questões mais direcionadas a aprendizagem, com foco mais pedagógico, no ensino propriamente dito. O modelo pedagógico definido por Behar (2009) é descrito como:

Sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo. Nesse triângulo (professor, aluno e objeto) são estabelecidas relações sociais em que os sujeitos irão agir de acordo com o modelo definido (BEHAR, 2009, p. 24).

O Modelo Pedagógico (MP) está inserido no contexto da educação a distância, levando-se em conta que é uma forma ou representação para estabelecer uma relação com a realidade por analogia, considerando as especificidades da modalidade. A EaD para Behar (2009) é compreendida como uma das formas pelas quais se faz educação, bem como um sistema com identidade própria, traduzida em:

[...] uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles. Ainda que possa ser construída com base em diferentes modelos pedagógicos [...], é preciso enfatizar que a EaD é educação, ou seja, não é só um sistema tecnológico, nem mesmo um meio de comunicação (BEHAR, 2009, p. 16).

A educação enquanto processo de interação, no qual seres humanos trocam experiências e saberes, acontece do mesmo modo na EaD. Em relação ao ensino presencial, a diferença está nos recursos materiais que são utilizados e na infraestrutura necessária à sua plena realização. Para Azevedo (2007), educação é um processo humano e social, que acontece pela interação de seres humanos, que além disso pode ser mediada por tecnologias. A tecnologia, neste ponto de vista é um meio, não um fim.

Na composição do modelo pedagógico, temos como elementos as Arquiteturas Pedagógicas (AP) e as estratégias de aplicação de tais arquiteturas. É uma construção do professor que deve ter embasamento em concepções epistemológicas e pedagógicas. Para Behar (2009) não se resume a uma metodologia ou a procedimentos técnicos, mas sim à estruturação das práticas docentes. O modelo pedagógico é dinâmico e acompanha as tendências, necessidades do contexto, em busca de aperfeiçoamento constante (Figura 1).

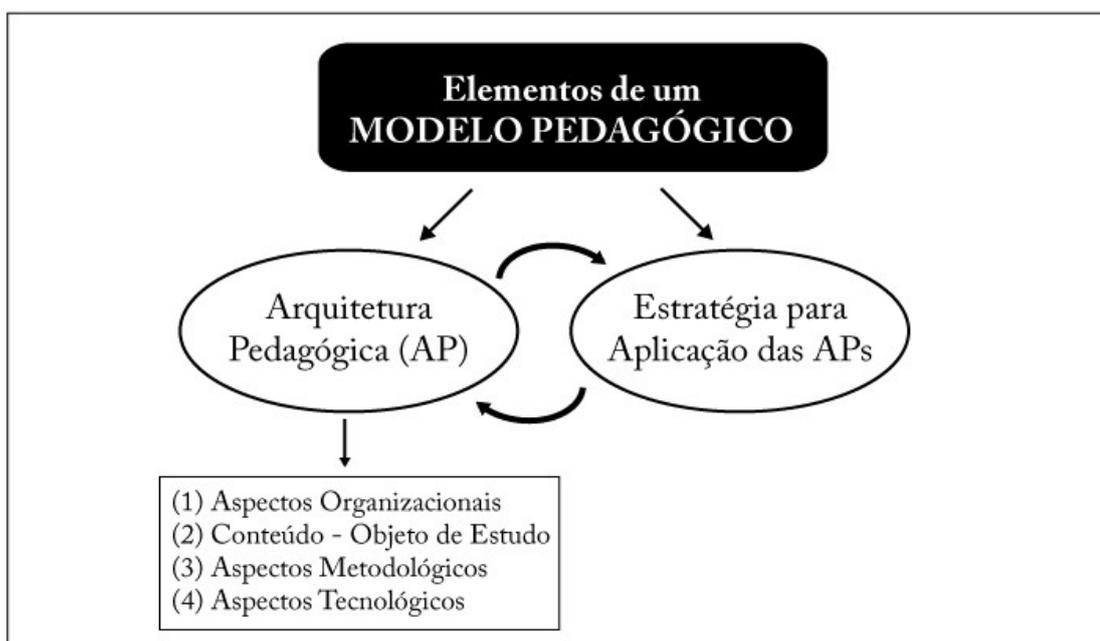


Figura 1: Elementos de um Modelo Pedagógico.
Fonte: Behar (2009)

Conforme o modelo, as AP organizam e sustentam a prática docente e são aplicadas através das estratégias pedagógicas. Para a autora, uma AP é constituída pelos fatores a seguir:

- (1) Fundamentação do planejamento/proposta pedagógica (aspectos organizacionais), que estão incluídos os propósitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, a organização do tempo e do espaço e as expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe;
- (2) Conteúdo – materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados – objetos de aprendizagem, *software* e outras ferramentas de aprendizagem;
- (3) Atividades, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e organização de todos esses elementos numa sequência didática para a aprendizagem (aspectos metodológicos);
- (4) Definição do AVA e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tais como vídeo e/ou videoconferência, entre outros (aspectos tecnológicos).

O modelo pedagógico baseado em competências, tem por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educacionais em educação a distância, trazendo novos conceitos, implicações e sentidos para o exercício docente na modalidade. O surgimento de novos modelos pedagógicos vem provocando mudanças nas práticas pedagógicas. Com os permanentes avanços das TDIC, fatores econômicos, de infraestrutura, políticas educacionais e institucionais, emergem novos modelos pedagógicos (BELLONI, 2001; MORAN, 2007).

Esses novos modelos pedagógicos apresentam características de desenvolvimento das competências docentes. Competências são um conjunto de CHA, articulados de maneira inter-relacionada, na resolução de um problema. Para Schneider (2014), podem ser capacidades requeridas diante de um imprevisto ou novidade, são mobilizadas pela criatividade e pela afetividade, como também pelo biofisiológico do indivíduo para seu uso na prática.

Os elementos de composição do MP-CompEAD foram estabelecidos pelo mapeamento de competências de professores e tutores para a EaD e levantamento de estratégias pedagógicas. O modelo, baseado em competências dos professores e tutores para educação a distância, tem por alicerce o construtivismo piagetiano epistemologicamente falando e pedagogicamente, a pedagogia relacional. Becker (1992), traduz de forma objetiva o conceito:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1992, p. 88).

Em relação a concepção pedagógica, devem ser levadas em consideração os conhecimentos prévios acumulados pelos alunos e o conhecimento produto das interações. Novamente, Becker (1999), esclarece que o professor deve ter como pressuposto de seu trabalho a bagagem trazida pelo aluno, a ser considerada como ponto inicial da aprendizagem, como aquilo que pode determinar a construção de novos conhecimentos. O professor, logo:

[...] acredita que tudo que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção. [...] aprendizagem é por excelência, construção [...]. Professor e aluno determinam-se mutuamente (BECKER, 1999, p. 07).

Para a construção do modelo, Schneider (2014), realizou uma pesquisa qualitativa. Na primeira fase, exploratória e num segundo momento, um estudo de caso. O universo de pesquisa foi formado por profissionais de educação de instituições públicas e privadas. O estudo foi realizado em duas fases. A primeira consistiu-se em mapeamento de competências de professores e tutores para EaD e levantamento de estratégias pedagógicas. A segunda, a validação de um modelo pedagógico baseado em competências para EaD, conforme a Figura 2.

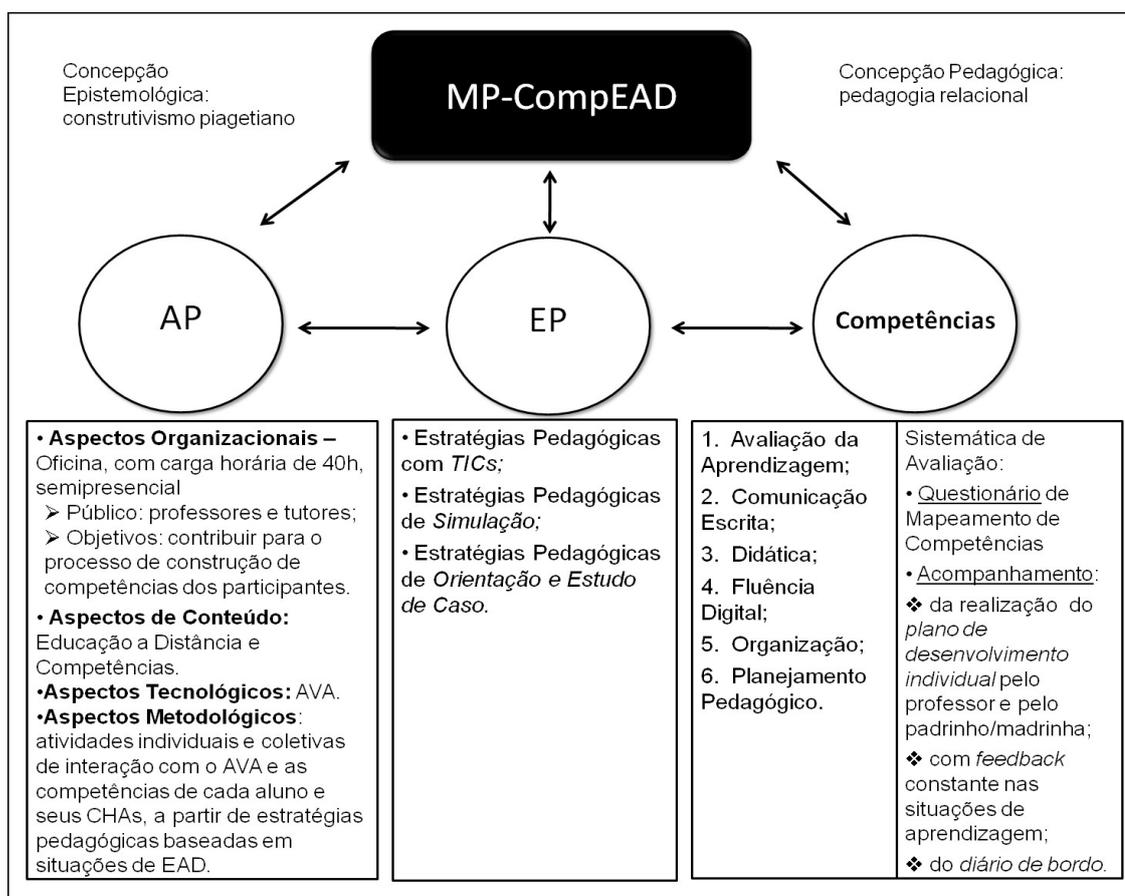


Figura 2: Modelo Pedagógico baseado em competências para formação de professores e tutores em educação a distância – MPCompEAD.
Fonte: Schneider (2014)

A definição das competências aconteceu por meio do mapeamento realizado na primeira parte da pesquisa, de acordo com o número de ocorrências nas três dimensões. Como resultado do mapeamento, foram definidas seis competências, a saber: Avaliação da Aprendizagem, Comunicação Escrita, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico. A construção do modelo visou contemplar todas as etapas do trabalho docente e de tutoria.

2.8 Competências para o professor atuar em EaD de acordo com as características postuladas por Behar, Schneider e Silva (2013): Uma síntese

Sobre as competências requeridas aos atores envolvidos na EaD, Behar, Schneider e Silva (2013), destacam o novo cenário pelo qual passa a educação brasileira, em um momento de reflexão sobre os rumos da educação na modalidade a distância. As autoras versam sobre a competência de cada um dos atores da EaD: professor, aluno e tutor, apresentando as características e especificidades de cada um deles.

As novas tecnologias aplicadas a educação ganham importante destaque nesta análise, já que estas geraram mudanças nos perfis dos atores envolvidos na EaD, configurando novas maneiras de se transmitir conteúdo, conhecimento. O aluno, por sua vez, está também se transformando em um sujeito mais ativo na dinâmica do ensino e da aprendizagem, o que tem exigido do professor novas práticas pedagógicas.

O trabalho docente na EaD é marcado por planejamento e distribuição de tarefas. Com isso, houve o surgimento de um novo ator no contexto educacional, o tutor. Para Behar, Schneider e Silva (2013), novos papéis são criados e novas estratégias pedagógicas são demandadas, alterando profundamente as práticas educacionais, a partir das TDIC.

Por conta das especificidades da EaD, a modalidade requer dos seus atores certos CHA, que são identificados pelas autoras como competências específicas. Behar, Bernardi e Moresco (2013) também discutem o tema afirmando que “a temática das competências tem sido pauta nas discussões sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis educacionais (BEHAR; BERNARDI; MORESCO, 2013, p. 174). Para os autores:

Neste contexto, a abordagem pedagógica das competências tem focado o planejamento pedagógico, sua aplicação nas salas de aula e o modelo de avaliação. Visa-se, assim, atender ao perfil almejado para o aluno egresso com vistas com vistas às necessidades profissionais e sociais. Logo, o ensino por competências é considerado uma possibilidade para atender as novas demandas educacionais (BEHAR; BERNARDI; MORESCO, 2013, p. 174).

Para Behar, Schneider e Silva (2013), o professor na EaD, tem como principal papel organizar e aplicar uma AP adequada a modalidade a distância. É importante que essa AP contemple as mudanças sociais e educacionais que determinam a prática pedagógica própria de cada

profissional. A premissa é reforçada por Belloni (2008), que complementa esta ideia, apontando para mais um dos papéis fundamentais do professor na EaD, que é o de parceiro do aluno durante o processo de construção do conhecimento.

O professor a distância, além de atuar mais próximo ao aluno, acompanhando seu desenvolvimento o mais de perto possível, precisa também estar próximo dos demais atores participantes da equipe responsável pelo curso. Além do aluno, o professor precisa aprender a se relacionar com outras entidades. “Neste sentido, acontece a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva e o foco deixa de ser o ensino e se torna a aprendizagem” (BEHAR; SCHNEIDER; SILVA, 2013, p. 153).

As autoras seguem esclarecendo, que se torna essencial a formação docente voltada para essa perspectiva coletiva, necessária na preparação do professor para as inovações tecnológicas, suas consequências pedagógicas e a adaptação ao uso de sistemas de computação, além do trabalho em grupo, com profissionais de diversas áreas, tais como administrativa, financeira, de informática.

Para Buarque (2011), o professor deve ser capaz de desenvolver técnicas de programação visual e de computação, mas também conteúdos específicos de suas disciplinas. Deve ser capaz de reaprender permanentemente, utilizando a mídia aberta e contrabalanceando os prejuízos causados a aprendizagem por esta, tirando proveito dos programas educacionais presentes nela. A formação deste novo profissional, deve ir de encontro às mudanças tecnológicas.

Na modalidade a distância, o professor é bastante exigido e não há espaço para improvisações. Behar, Schneider e Silva (2013), afirmam que o trabalho precisa ser bem planejado, contando com materiais de apoio desenvolvidos com critério e cuidado. O professor deve compreender quem é o aluno que ele está atendendo, ou grupo de alunos para o qual seu conteúdo é dirigido. O professor desenvolve atividades pedagógicas e, ao mesmo tempo, a gestão de outras variáveis. A tarefa é múltipla e complexa.

Toda relação de ensino e aprendizagem, para Behar (2009), é representada por um modelo pedagógico do professor. Esse modelo, atravessa a percepção individual de ensino e

aprendizagem, o que independe da modalidade educacional. A autora explica que para cada modelo geral, surge um modelo pedagógico individual. Para ela:

Parte-se de um paradigma dominante que, em geral, influencia as teorias de aprendizagem vigentes, assim como outras teorias científicas. A partir dele, os sujeitos constroem um modelo pessoal próprio que é compartilhado com os pares, gerando, assim, um modelo pedagógico compartilhado (BEHAR, 2009, p. 22).

O modelo pedagógico voltado para EaD é, para Behar (2009), “um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo” (BEHAR, 2009, p. 24). A base das concepções pedagógicas e epistemológicas, é representada pela Figura 3.

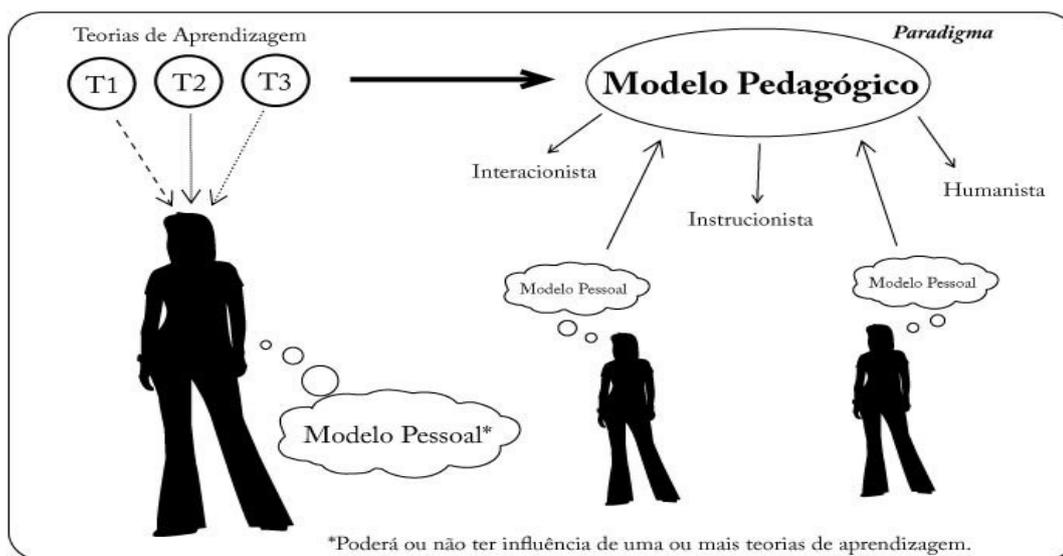


Figura 3: Modelos pedagógicos do professor.
Fonte: Behar (2009)

Com o suporte das AP, o professor atuante em EaD constrói um modelo específico para a modalidade. Assim, a AP orienta a organização do trabalho do professor a distância. Para tal, ele deve ter planejamento claro, objetivo; escolher com intencionalidade os recursos que irá utilizar e focar em seus objetivos pedagógicos. Ao mudar a concepção de ensino e aprendizagem, como também os recursos tecnológicos, meios e espaços utilizados, o professor tem suas atitudes provocadas, ocorrendo a mudança das mesmas.

Behar, Schneider e Silva (2013), concluem que o principal desafio do professor da EaD é fortalecer o desenvolvimento de sua capacidade de agir e refletir sobre suas próprias ações, a partir da interação com diversos objetos do conhecimento, entre eles os recursos tecnológicos mais atuais, com suas ferramentas e aplicações.

Atividades interdisciplinares, envolvendo os demais atores da EaD, torna-se uma alternativa crucial, levando-se em conta a importância de oferecer formação integral do aluno com a perspectiva do desenvolvimento das competências. Conhecer as múltiplas possibilidades existentes nos recursos disponibilizados pelas TDIC, levará o professor a diferentes possibilidades para o ensino e aprendizagem do aluno, transformando sua prática docente em algo atrativo e inovador.

As autoras, com base nisto, realizaram pesquisas para o mapeamento das competências necessárias a professores para atuação na educação a distância. Algumas delas, são comuns a alunos, tutores e professores. As pesquisas aconteceram entre 2010 e 2012, por meio de realização de cursos de extensão, capacitação e disciplinas nos cursos de pós-graduação de formações específicas para professores, oferecidas pela UFRGS.

Foram mapeadas competências, apresentadas em três blocos, a saber: competências comuns a professores, tutores e alunos; competências comuns a professores e tutores; competências identificadas apenas em alunos. Nos atemos, nesta pesquisa, às competências inerentes aos professores, conforme os Quadros 3 e 4.

Quadro 3: Descrição e CHA das competências necessárias aos professores, tutores e alunos da EaD.

Competência	FLUÊNCIA DIGITAL
Descrição	Está ligada à utilização da tecnologia de modo que o sujeito se sinta digitalmente ativo/participante dos avanços tecnológicos. A fluência possibilita não só o uso, mas também a criação e produção de conteúdos/materiais.
Conhecimentos	Teórico/tecnológico sobre as ferramentas.
Habilidades	Mexer, buscar, selecionar, produzir.
Atitudes	Ter iniciativa para buscar inovações e sempre se manter atualizado
Competência	AUTONOMIA
Descrição	Para Piaget, autonomia significa ser governado por si mesmo. É o oposto de heteronomia, que significa que uma pessoa é governada por outra pessoa.
Conhecimentos	Normas sociais e culturais, valores morais, conhecimentos sobre ética.
Habilidades	Analisar, interpretar dados e situações, realizar escolhas complexas, antecipar situações, selecionar, sistematizar, relacionar, interpretar dados e informações, tomar decisões.
Atitudes	Ter autocontrole e ser responsável, autocrítico, proativo, compromissado e ético.
Competência	REFLEXÃO
Descrição	Está baseada na abstração para refletir a analisar criticamente situações, atividades e modos

	de agir.
Conhecimentos	Conhecer o objeto em questão e seus diferentes aspectos.
Habilidades	Analisar e interpretar dados/fatos/situações.
Atitudes	Ser proativo, crítico, ponderado e ter autodidaxia e autocontrole.
Competência	ORGANIZAÇÃO
Descrição	Relaciona-se com a ordenação, estruturação e sistematização de atividades, materiais e grupos.
Conhecimentos	Ter autoconhecimento, planejar, conhecer os prazos.
Habilidades	Criar estratégias, sistematizar, ordenar, classificar.
Atitudes	Ser engajado, estar envolvido, ser proativo, tomar decisões e ter persistência.
Competência	COMUNICAÇÃO
Descrição	Está fundamentada na clareza e na objetividade da expressão oral, gestual e escrita.
Conhecimentos	Norma culta da língua, compreender regras de comportamento, formas de comunicação, público/receptores.
Habilidades	Escrita de forma clara, objetiva e coerente, interpretar mensagens recebidas, como impostar a voz, articular palavras, usar vocabulário adequado.
Atitudes	Ser expressivo, empático, cauteloso e articulado.
Competência	ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO
Descrição	É pautada no cumprimento da agenda, conciliar atividades de compromissos para a gestão das atividades, atingindo as prioridades, metas e objetivos
Conhecimentos	Prazos, formas de organização, autoconhecimento.
Habilidades	Utilizar o tempo de forma eficiente, dar limites, estabelecer prazos, delimitar prioridades, ordenar as ações, identificar objetivos.
Atitudes	Ser proativo, objetivo, focado.
Competência	TRABALHO EM EQUIPE
Descrição	O trabalho em equipe contempla as relações intra e interpessoal, as quais permitem ao sujeito expressar e comunicar, de modo adequado, seus sentimentos, desejos, opiniões e expectativas. Além disso, evidencia condutas interpessoais, destreza para interagir com outras pessoas de forma socialmente aceitável e valorizada, podendo, assim, trazer benefícios aos participantes nos momentos de interação. Esses elementos podem, ainda, ser complementados sob a ótica afetiva, isso porque a complexidade das relações sociais também requer a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, nas intenções, nas motivações e nos sentimentos de outras pessoas.
Conhecimentos	Tipos de equipes, saber parcial das áreas que compõe a equipe.
Habilidades	Adequar ações intra e interpessoais, criar estratégias, articular a comunicação com os sujeitos. Identificar perfil e necessidades da equipe em que está inserido, saber trabalhar em clima de equidade, articular conflitos, negociar, comunicar, colaborar, cooperar, ser capaz de se adaptar a situações novas, conduzir diferentes situações.
Atitudes	Ser preocupado em alcançar os objetivos comuns à equipe, flexível, aberto a críticas e sugestões, saber ouvir o outro, colaborativo e cooperativo.
Competência	MOTIVAÇÃO
Descrição	Estabelece as condições para manter a motivação entre pares e consigo mesmo, sendo um facilitador dos processos. Da mesma forma, ser capaz de acolher as dificuldades do outro, incentivando-o a permanecer e concluir uma atividade, sendo ativo e participativo. Ser capaz de lidar com as próprias dificuldades.
Conhecimentos	Autoconhecimento, conhecimento sobre o outro, mecanismos motivacionais.
Habilidades	Discernir, criticar, analisar, enfrentar obstáculos.
Atitudes	Ter autoestima, autoconfiança, disposição, ser participativo, engajado, acolhedor, aberto a trocas, empático, receptivo e se colocar no lugar do outro.

Fonte: Behar, Schneider e Silva (2013)

Além das competências que, segundo as autoras, devem ser comuns aos professores, tutores e alunos, são relacionadas outras, nesse caso, necessárias aos professores e tutores, conforme Quadro 4.

Quadro 4: Descrição e CHA das competências necessárias aos professores e tutores da EaD.

Competência	PLANEJAMENTO
Descrição	Baseado no estabelecimento de prioridades, metas e objetivos. Em educação, consideram-se também as condições necessárias para criar situações e aplicar estratégias de aprendizagem.
Conhecimentos	Tipos de planejamento, contexto, potencialidades, fragilidades, público (se houver)
Habilidades	Sistematizar, avaliar, analisar.
Atitudes	Ser proativo, objetivo e metódico.
Competência	RELACIONAMENTO INTERPESSOAL
Descrição	É fundamentada na empatia, na mediação pedagógica, na facilitação dos processos de ensino e aprendizagem, na cooperação, na transparência, no foco ao ser humano, além do adequado relacionamento com os parceiros.
Conhecimentos	Sobre como se comportar, regras de etiqueta, normas sociais.
Habilidades	Comportar-se, como agir dentro das normas.
Atitudes	Ser aberto a trocas, empático, receptivo e se colocar no lugar do outro.
Competência	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
Descrição	Condições para incentivar e mobilizar as trocas entre os alunos, organizar grupos, orientar ações, problematizar posicionamentos e entendimentos sobre o conteúdo em questão, administrar conflitos, realizar negociações, tendo por objetivo aproximar os alunos do conteúdo de forma ativa e coletiva, visando a construção de conhecimentos.
Conhecimentos	Processo de aprendizagem/construção de conhecimento, dinâmicas dos grupos, didática, pedagogia da pergunta.
Habilidades	Como realizar as intervenções descritas na competência.
Atitudes	Ser respeitoso, acolhedor, responsável, atento, proativo e flexível.
Competência	DAR E RECEBER FEEDBACK
Descrição	Leitura e compreensão da(s) ação(ões) ou da(s) mensagem(ns) emitida(s) por outro, dando retorno ao emissor de forma respeitosa e adequada ao contexto da ação ou mensagem, como também compreender e aceitar o retorno de outro sobre sua(s) ação(ões) ou mensagem(ns). No caso do contexto educacional, trata-se da leitura e compreensão do trabalho do aluno apresentado presencialmente ou a distância, de postagens de mensagens nas ferramentas de interação dos recursos digitais, entre outras possibilidades, dando retorno de forma acolhedora e respeitosa diante do processo de aprendizagem, bem como alunos, monitores/tutores e professores, recebendo <i>feedback</i> de modo a compreender e a aceitar o retorno do outro sobre sua atuação.
Conhecimentos	Sobre processo de aprendizagem, contexto de ação/conhecimentos envolvidos, público, conhecimentos científicos, normas de escrita, regras de etiqueta.
Habilidades	Como realizar o <i>feedback</i> (por exemplo, uso da técnica do “sanduíche”), usar o vocabulário adequadamente.
Competência	DAR E RECEBER FEEDBACK
Atitudes	Ser acolhedor, aberto, respeitoso e responsável.
Competência	DIDÁTICA
Descrição	Revela-se na ação dos professores. Considera-se como a reflexão sistemática da prática pedagógica. Pressupõe a ação educativa em uma sociedade historicamente determinada; capacidade de seleção e aplicação de procedimentos, métodos, técnicas e recursos aos conteúdos, por meio da determinação de objetivos e finalidades pedagógicas.
Conhecimentos	Conhecimentos científicos e metodologias de ensino diversificadas; aplicação de tecnologias na educação e “saber como aplicar com finalidade pedagógica”; bem como conhecer os diferentes contextos educacionais, estrutura educacional.
Habilidades	Fazer e refazer sua prática de modo crítico e criativo; estabelecer a relação entre experiência do aluno e conhecimento teórico/científico; planejar as atividades docentes, levando em consideração o perfil e os estilos de aprendizagem dos alunos; interpretar dados e informações buscando mediar o processo de ensino e aprendizagem; dominar a sala de aula.
Atitudes	Ser reflexivo, proativo, crítico, responsável, autônomo, acolhedor e mobilizador.
Competência	GESTÃO ACADÊMICA
Descrição	Refere-se ao planejamento, adequação, organização de várias etapas do processo de desenvolvimento do curso: 1) pensar a transposição didática do projeto do curso, disciplina/módulo e estratégias

	pedagógicas, conforme o modelo pedagógico; 2) produção do material didático e organização do ambiente virtual de aprendizagem; 3) desenvolvimento da disciplina/módulo, acompanhamento e avaliação do aluno (e do tutor); 4) elaboração de relatórios e realização de registros acadêmicos. Paralelamente, envolve a parte logística como a realização de aulas presenciais e web conferência, prazos e envio de materiais aos polos de apoio presencial.
Conhecimentos	Conhecer os processos de educação a distância, as formas de organização de cursos, o projeto pedagógico, metodologias didático-pedagógicas, processos de avaliação, formas de produção de material didático, as tecnologias que serão utilizadas no curso.
Habilidades	Dominar as tecnologias em questão, analisar as características do grupo de alunos, planejar pedagogicamente, estruturar procedimentos de avaliação.
Atitudes	Ser atento, responsável, comprometido e analítico, ter iniciativa, autocontrole e discernimento.

Fonte: Behar, Schneider e Silva (2013)

Conforme pode-se observar no Quadro 4, as múltiplas CHA requeridas ao professor da EaD, são de espectro amplo e envolvem desde as questões técnicas, passando pelas de ordem comportamental, até às de gestão e estratégicas em educação. São variados paradigmas correlacionados as atividades do professor na modalidade EaD, que devem ser levados em consideração para o sucesso na efetivação do trabalho docente.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Por metodologia, entende-se o percurso a ser cumprido pelo pesquisador, bem como os procedimentos que serão adotados no esforço de responder ao problema de pesquisa. Nesta seção, apresentaremos os procedimentos e técnicas utilizadas neste estudo. Fonseca (2002), define método (*methodos*) como organização e logia (*logos*) por estudo sistematizado. Para o autor, a metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos na realização de uma pesquisa ou estudo.

Metodologia, em suma, refere-se ao estudo sistemático e lógico dos métodos aplicados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Vergara (2005) alerta para a importância dos procedimentos adotados no processo da pesquisa. Eles têm relevante importância, por permitir que o pesquisador responda ao problema proposto e, conseqüentemente atinja os objetivos esperados.

Esta pesquisa é composta por um trabalho de investigação bibliográfica em material já elaborado, como livros, artigos científicos, leis, monografias, dissertações e teses. O estudo se orienta pela análise do perfil docente para a educação a distância, com vistas a adequada formação do professor atuante na área.

3.1 Abordagem da Pesquisa

A pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, uma vez que buscará analisar a realidade sobre a formação de professores para atuação em EaD, sem a utilização de dados estatísticos ou cálculos matemáticos complexos. É uma abordagem bastante utilizada em pesquisas no ramo das ciências sociais. Todos os fatos e fenômenos são significativos, relevantes, trabalhados através das principais técnicas: entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudo de caso e estudos etnográficos.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo. Isso significa que o pesquisador estuda os fenômenos em seus cenários naturais, despendendo esforços para compreender esses fenômenos em termos de significados que a eles são conferidos. Seguindo a mesma linha, Vieira e Zouain (2005)

afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que a envolvem. Creswel (2007), ao discutir as características da pesquisa qualitativa, chama a atenção para o fato de que, na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos.

Na visão de Denzin e Lincoln (2006), a palavra qualitativa implica em uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processos.

Para a execução de uma pesquisa de abordagem qualitativa é necessário conhecer o contexto histórico pela análise de documentos, observações sistemáticas, realização de entrevistas e aplicação de questionários. Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa apresenta quatro principais características:

1. ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. caráter descritivo;
3. significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador;
4. enfoque indutivo.

Para Oliveira (2008) existem várias possibilidades de interpretações que podem ser atribuídas a abordagem qualitativa. Entre elas, pode-se conceituar abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo. Para tal, é fundamental considerar o contexto histórico e sua estruturação.

A pesquisa qualitativa está voltada para aspectos da realidade, que não podem ser quantificados, com foco na compreensão e explicação da interação apurada nas relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos.

Para o que se tem como principais características e porque se apresenta incipiente no cenário de ofertas curriculares específicas para tal. Expressar o que há de possibilidades sem o compromisso de quantificar valores e trocas simbólicas. Os dados a serem analisados são não-métricos, são suscitados e de interação.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é ao mesmo instante sujeito e objeto de seu estudo. O saber sobre o objeto é parcial e limitado. O objetivo da amostra é produzir conhecimento mais aprofundado e ilustrativo. O estudo deve ser capaz de produzir novas informações sobre uma dada realidade.

3.2 Tipos de Pesquisa

Gil (1999), define três tipos de pesquisa em relação aos seus objetivos: exploratórias, descritivas e explicativas. A presente pesquisa se caracteriza como do tipo exploratória, porque tem por “objetivo proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de um determinado fato” (GIL, 1999, p. 43). Isso concorre para que se tenha familiaridade com os temas relacionados a pesquisa, tornando possível as análises propostas ao objeto de estudo.

Uma pesquisa científica pode ser classificada de diferentes modos, de acordo com os objetivos que foram definidos pelo pesquisador (GIL, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002). Devem ser consideradas também as características específicas de cada ramo do conhecimento. A classificação da pesquisa indica o caminho que o pesquisador está adotando para a realização do seu estudo, possibilitando a outros pesquisadores a comprovação dos resultados, posteriormente apresentados, bem como a replicação em diferentes contextos, áreas.

Ainda quanto ao tipo, a pesquisa é considerada básica. Motivada basicamente pela inquietação e curiosidade do pesquisador e localizada, sobretudo, no nível da especulação e descoberta da realidade sobre um determinado objeto, intuindo novos conhecimentos.

Quanto aos objetivos, partirá de uma proposta descritiva de observação da realidade em análise, para o levantamento de pontos a serem avaliados na perspectiva de oportunidades ou ameaças para a instituição na introdução de cursos e disciplina na modalidade a distância. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que se objetiva pesquisar.

Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos dos fenômenos de determinada realidade. Gil (2002) afirma que a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então o estabelecimento de relações entre variáveis.

Segundo Malhotra (2001), é descrever características de determinados grupos e identificar percepções e avaliações desses grupos sobre as variáveis selecionadas. Complementando, Gil (2002) e Vergara (2005), descrevem que a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou determinado fenômeno.

Pode, ainda, estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza, não tendo compromisso de explicar os fenômenos que descreve, e sim servir de base para tal explicação. Gil (2002) ressalta ainda que estão incluídas neste grupo as pesquisas que tem por finalidade levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

É uma pesquisa exploratória, porque pretende proporcionar maior familiaridade com o problema. Tem a intenção de torná-lo mais evidente, contribuir com a construção de hipóteses, o que envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que vivenciam a prática do problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002).

3.3 Procedimentos Técnicos

Esta pesquisa é composta por um trabalho de investigação bibliográfica em material já elaborado, a saber: livros, artigos científicos, páginas de internet, monografias, dissertações e teses. O estudo se constitui em uma análise do perfil e da formação docente para a educação a distância, visando encontrar repostas para o problema proposto.

Gil (1999) esclarece que o estudo bibliográfico é prioritariamente desenvolvido a partir de livros e artigos científicos. Grande parte dos estudos exploratórios é desenvolvida a partir de fontes bibliográficas e são importantes para o aparecimento de novos caminhos para pesquisas empíricas. Permite ao pesquisador cobrir uma maior gama de fenômenos.

Em síntese, os estudos bibliográficos têm como foco:

1. Trabalhar com conceitos teóricos
2. Material já elaborado
3. Ampliação do foco da pesquisa
4. Selecionar dados de qualidade

De acordo com Gil (1999), a pesquisa documental vale-se de documentos que não receberam ainda um tratamento analítico. Os documentos podem ser considerados de primeira mão, como documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, diários de registros, filmes, fotografias; e de segunda mão, como os relatórios de pesquisa, relatórios institucionais, tabelas, estatísticas.

3.4 Delimitação do Universo Pesquisado por Etapas da Pesquisa

O estudo é de natureza qualitativa, aplicada à educação, voltado para a formação docente para o ensino a distância. Tem por finalidade conhecer as contribuições científicas que se efetivaram sobre a temática, em fontes primárias.

O universo ou população da pesquisa é o conjunto de dissertações e teses brasileiras publicadas entre o período de 2016 a 2020. Foi definido como local da busca pelas teses e

dissertações, a BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A BDTD do IBICT integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no Brasil e no exterior, com maior visibilidade para a produção nacional.

Consoante aos objetivos desta pesquisa, realizamos o levantamento dos dados no segundo semestre de 2020. Na tentativa de obter a maior abrangência possível, ou seja, abarcar a totalidade de trabalhos dos últimos cinco anos, em que foco é a formação de professores para a modalidade a distância. Para a pesquisa neste banco de dados, utilizamos os seguintes descritores: *formação de professores para educação a distância, formação de professores para ead, formação docente para educação a distância e formação docente para ead.*

A amostra foi selecionada entre setembro e dezembro de 2020, na página eletrônica da BDTD (<https://bdttd.ibict.br/vufind/>), utilizando-se o campo de busca simples. A plataforma oferece duas opções de busca: simples e avançada, retornando as seguintes informações sobre os trabalhos: autor, outros autores (orientador(es) e/ou banca examinadora), grau da defesa, idioma, instituição e ano da defesa, *link* para *download* do texto completo (geralmente a página da biblioteca digital da instituição de ensino de origem do trabalho), assunto(s) e resumo em português e inglês.

A página de Busca Avançada apresenta vários campos de busca e opções de correspondência, possibilitando ainda o uso de operadores de busca. Nestes a pesquisa poderia ser feita por: título, autor, assunto, recursos e ano da publicação, com a correspondência em *TODOS os termos, QUALQUER termo* ou *NENHUM termo*. Poderíamos filtrar esses resultados por: instituição, recursos, grau, idioma e período de publicação.

O Portal oferece ainda a opção *adicionar campo de busca*, para adicionar campos de busca extras aos formulários de Busca Avançada, bem como uma opção de pesquisa por Grupos de

Busca, para buscas mais complexas. Naquela tentativa de abarcar a totalidade dos trabalhos, sem correr o risco de estudos relevantes serem omitidos em buscas avançadas, optamos por fazer nossa pesquisa no campo de busca simples, com os descritores (palavras/expressões) utilizadas.

Ressalta-se, ainda, que as pesquisas realizadas no portal do IBICT retornaram trabalhos que continham as palavras/expressões da nossa busca não apenas no título, mas também no corpo do texto (resumo), ou seja, no assunto dos mesmos. Sendo assim, quando alguma palavra/expressão da nossa busca não aparecia no título, mas sim no assunto, clicávamos no link disponível para o trabalho completo – que era geralmente, conforme mencionado, a página da Biblioteca Digital de origem do trabalho – e conferíamos se a palavra-chave/expressão da nossa busca constava entre as palavras-chave do resumo do trabalho.

Assim, foram contabilizados todos os trabalhos cujas palavras-chave e/ou expressões da lista base desta pesquisa apareceram no título dos trabalhos e/ou nas palavras-chave de seus resumos. Excluímos do levantamento todos os trabalhos que, apesar de conterem as palavras-chave e/ou expressões da lista base em seus títulos e/ou palavras-chave do resumo, nada versavam sobre a relação das mesmas com a formação de professor para educação a distância.

A pesquisa retornou diversos trabalhos em duplicidade, de modo que produzimos planilhas eletrônicas, tabelas com o quantitativo de pesquisas encontradas, para organizar e catalogar as publicações. Para efetuar a catalogação das visitas à página da BDTD, o registro dos dados coletados, foi organizado um pequeno banco de dados, utilizando o editor de planilhas *Microsoft Office Excel 2013*.

Para o descritor *formação de professores para educação a distância*, tivemos como retorno, 394 dissertações e 205 teses. Para o descritor *formação de professores para ead*, tivemos como retorno 151 dissertações e 76 teses. Para o descritor *formação docente para educação a distância*, tivemos como retorno 273 dissertações e 141 teses. E para o descritor *formação docente para ead*, tivemos como retorno 106 dissertações e 58 teses.

Realizada e finalizada a pesquisa na base de dados selecionada e catalogação da totalidade de pesquisas encontradas nas buscas sobre a temática da formação de professores para EaD,

iniciamos a leitura dos títulos e resumos das publicações. Após a leitura completa de todos os títulos e resumos, chegamos ao universo de dissertações e teses selecionadas para estudo nesta pesquisa.

Toda a seleção foi baseada no título, resumo e no próprio texto do trabalho completo, disponível nas páginas eletrônicas das bibliotecas de origem, do respectivo banco de dados da BDTD do IBICT. Na busca, utilizando os quatro descritores, identificamos, com o filtro voltado para a seleção apenas de trabalhos que tinham como foco a formação de professores para a EaD e, mais ainda especificamente, aqueles que tratavam das capacidades, habilidades, competências ou perfil necessários aos atuantes nesta modalidade de ensino.

Após análise dos textos, baseados nos critérios definidos nesta sessão, encontrou-se, portanto, um total de 18 trabalhos, a saber 13 dissertações e cinco teses, produzidos no Brasil, nos últimos cinco exercícios, entre os anos de 2016 e 2020, conforme os Quadros 5 e 6.

Quadro 5: Produções selecionadas em nível acadêmico de mestrado.

Título	Autoria	Defesa
Compreensões sobre práticas pedagógicas apoiadas pelas tecnologias digitais	Gerson Luiz Millan	2016
Desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de informação e comunicação	Jussara Gabriel dos Santos	2016
As competências do professor da educação a distância	Márcia Regina Pires	2016
Educação a distância e formação docente: Projeto Edupesquisa (2014-2015)	Patrícia Beraldo	2016
Competências docentes digitais para o compartilhamento de práticas e recursos educacionais	Eloni dos Santos Perin	2017
Formação de professores e tecnologia: um estudo da modalidade EaD nos cursos de licenciatura da UFG/REJ	Paula Eliane Costa Rocha	2017
O perfil docente nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais	Tatiani Fernandes Teixeira	2017
O trabalho docente na educação a distância: professor ou tutor?	Thiago Pedro de Abreu	2017
Competências docentes do professor-tutor na educação superior a distância como proposta de uma formação continuada	Lucilene Marques	2018
Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade	Sanmia Shunn de Oliveira Jesus Costa	2018
Educação a distância e formação docente: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS <i>Campus</i> Passos	Janaina Faustino Leite	2019
Curso de formação para docência online: Uma proposta para a formação continuada	Natália Xavier Pereira da Costa	2019
Formação de professores no contexto EaD e a relação com o uso da tecnologia: uma análise a partir de professores egressos	Paulo Sérgio Schelesky	2020

Fonte: Autor (2021)

Quadro 6: Produções selecionadas em nível acadêmico de doutorado.

Título	Autoria	Defesa
O agir docente no/sobre o material impresso da EaD: o ofício do professor-autor	Francineide Ferreira de Moraes	2016
Desafios e possibilidades da docência na EaD em Arraias e Gurupi da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/UAB, 2006-2016	Denilda Caetano de Faria	2017
A prática na educação a distância: duas experiências e múltiplas reflexões desvelando seus cotidianos de ensino no AVA	Vanessa Leite Barreto	2017
Vivências de professores formadores para a Educação Profissional e formação crítico-reflexiva em EaD: um estudo de caso	Maria Aparecida Gazotti Vallim	2018
O trabalho docente e educação a distância na Universidade Estadual de Goiás	Gislene Lisboa de Oliveira	2019

Fonte: Autor (2021)

Para a análise detalhada dessas publicações, destacaremos o objetivo geral da pesquisa, bem como as abordagens teóricas presentes nas sessões que tratam da fundamentação deste estudo. É importante ressaltar que a concepção de formação de professores para a EaD presentes nas publicações selecionadas será identificada diante dos critérios estabelecidos nos objetivos específicos.

3.5 Etapas da Pesquisa

Considerando os procedimentos descritos na sessão 3.4 e os aspectos metodológicos considerados, utilizados nesta dissertação de mestrado, para a consecução da pesquisa foram realizadas três etapas, a saber:

1ª etapa: consistiu-se no levantamento bibliográfico, realizado entre os meses de setembro e outubro de 2020, com as buscas na BDTD do IBICT, bem como a catalogação em planilhas eletrônicas, utilizando-se o editor *Microsoft Excel 2013*. Neste momento, as publicações foram organizadas pelo título, autoria e ano de defesa.

2ª etapa: no segundo momento da pesquisa, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2020, foram realizadas as leituras de todos os resumos das 1.404 publicações encontradas nas buscas. Para a seleção das publicações que versavam sobre a formação de professores para a EaD, utilizou-se como critério de inclusão na amostra, pesquisas com foco na formação de professores para a EaD.

3ª etapa: a partir da seleção das publicações, mais especificamente, aquelas que tratavam das capacidades, habilidades, competências ou perfil necessários aos atuantes na EaD, procedeu-se a investigação quanto as perspectivas teóricas e a correlação com o que se discute no modelo proposto por Behar, Schneider e Silva (2013). Durante esta etapa, executada durante os meses de janeiro, fevereiro, março e abril de 2021, foi possível realizar o proposto nos objetivos específicos números três e quatro desta dissertação, bem como para a obtenção dos resultados e conclusões finais.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E SUAS ANÁLISES

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados e suas análises, de acordo com os procedimentos metodológicos e as etapas descritas no capítulo 3 desta dissertação de mestrado.

4.1 Resultados da 1ª etapa

A primeira etapa desta pesquisa consistiu na realização de uma busca orientada a partir das considerações para o encaminhamento metodológico. A escolha por quatro descritores: *formação de professores para educação a distância*, *formação de professores para ead*, *formação docente para educação a distância* e *formação docente para ead*, se deu pela necessidade de recorte específico, diante da enorme gama de possibilidades dessa temática, em trabalhos acadêmicos voltados para a educação.

Os termos docente e professor são utilizados com muita frequência e possuem mesmo significado ou equivalência. Segundo o dicionário Michaelis (*online*), docente é: 1 Relativo ao ensino ou àquele que ensina. 2 Diz-se daqueles que participam da administração da Igreja ou dos que ensinam ou divulgam a doutrina cristã. Como substantivo masculino e feminino, professor, acepção 2.

Para o substantivo professor, temos os seguintes significados, encontrados no dicionário Michaelis (*online*): 1 Indivíduo que professa sua crença em algum princípio filosófico ou religioso. 2 Aquele que leciona em algum estabelecimento de ensino; docente, mestre, prô. 3 Indivíduo que se dedica a dar aulas sobre certo tema; professor. 4 Aquele que tem diploma de professor. 5 Aquele que tem vasto conhecimento sobre determinado assunto. Como adjetivos aparecem: 1 Que professa; proficiente. 2 Cujas funções são lecionar. 3 Com o título de professor em alguma área do conhecimento.

A educação a distância é um termo usado para definir uma modalidade educacional que se caracteriza pelo ensino e aprendizado mediado por TDIC, em que professor e aluno estão em ambientes físicos diferentes e separados temporalmente. EaD é a sigla utilizada para educação

a distância e tem se tornado cada vez mais comum não somente em trabalhos acadêmicos. É uma forma contraída do termo, amplamente reconhecida pelo público geral.

Como resultados da busca inicial foram retornados o total de 924 dissertações e 480 teses. As mesmas foram organizadas em uma planilha eletrônica composta por três colunas: Título, Autoria e Ano de defesa. Assim pudemos ter acesso ao panorama geral da totalidade de publicações relacionadas à temática e no intervalo temporal definido. O primeiro passo foi a leitura de todos os títulos. Aqueles que não continham algumas das referências ou indícios de que tratariam do tema proposto neste trabalho, foram excluídos.

Realizada a identificação dos trabalhos que faziam referência a proposta central deste estudo, que é a formação de professores para a EaD, seguimos para a seleção das publicações que estivessem em conformidade com a proposta e objetivos desta pesquisa, visando selecionar trabalhos que, em algum tópico, capítulo ou sessão, tratassem da formação de professores para a EaD. Tal qual como descrevemos esta foi a fase de obtenção do recorte desejado, buscamos analisar o resumo dos trabalhos, atentos às propostas de pesquisa e investigação.

Foram selecionados, neste segundo momento, 31 publicações que traziam em seu escopo a temática formação de professores e faziam ou traziam alguma citação ou relação com a EaD. Com uma leitura mais detalhada de cada um destes trabalhos, agora buscando especificamente referências aos estudos e teorias acerca da formação de professores para atuação em EaD, chegamos a nova amostra. Como critério de exclusão, retiramos as que, apesar de tratar do tema formação de professores e EaD, não faziam relação entre as duas temáticas.

Desta forma, os 18 trabalhos que permaneceram como objetos de análise para as fases seguintes da pesquisa, tiveram além de seus resumos e capítulos lidos na íntegra, análise mais rigorosa quanto às perspectivas de investigação e análise do tema central deste estudo. Visto que alguns abordavam especificamente a importância e papéis do tutor, o relato de experiências de professores e outros profissionais envolvidos com a EaD, ou apenas o uso das TDIC em sala de aula. Assim, foram selecionadas então as 18 publicações que atenderam aos objetivos deste estudo.

4.2 Resultados da 2ª etapa

Na segunda etapa, iniciou-se a investigação das perspectivas presentes nas produções acadêmicas selecionadas. Pretendemos, de acordo com os objetivos propostos para esta dissertação, apresentar as perspectivas de investigação presentes nas dissertações e teses brasileiras, defendidas entre os anos de 2016 e 2020, que versam sobre a formação de professores para EaD. Bem como, também de acordo com os objetivos propostos, identificar e descrever os principais conceitos teóricos presentes nas pesquisas.

Reiteramos que na sessão anterior, foram apresentados os critérios de seleção da amostra destas dissertações e teses, no que diz respeito as investigações sobre formação de professores para EaD. Nesta sessão, procuramos apresentar as perspectivas gerais, no conjunto das publicações selecionadas para análise, e não sob um ponto de vista específico.

Apresentamos, a seguir, as perspectivas de investigação das teses e dissertações em análise nesta pesquisa, através da identificação dos principais eixos teóricos presentes nas publicações. Procedemos a análise daquelas que se encontram em destaque nas publicações selecionadas, tanto pelo aspecto qualitativo, quanto pelo aspecto quantitativo. Sendo assim, constatamos que as dissertações e teses brasileiras no período de 2016 a 2020, que tratam da temática formação de professores para a EaD, apresentam perspectivas de investigação para os seguintes temas: *presença e uso das TDIC na EaD, a mediação pedagógica na EaD, o planejamento das atividades na EaD, a aquisição de novas competências ou habilidades para atuação na modalidade EaD, o trabalho em equipe ou multidisciplinar, a importância de formação inicial e continuada para o trabalho do professor a distância.*

Vale ressaltar que existem variações quanto aos termos utilizados para designar o profissional que exerce a docência a distância. Isso diz respeito à observada imprecisão no tratamento daquele que trabalha como professor nos AVA. A imprecisão se apresenta tanto na nomenclatura, quanto as atribuições de cada profissional envolvido na EaD. Conforme observamos, não há consenso, por exemplo, se haveria diferença entre o professor a distância e o tutor a distância, já que em alguns casos aparece a expressão *professor-tutor*.

Quanto aos papéis de cada envolvido no processo de ensino e aprendizagem a distância, observamos um relativo esforço dos teóricos e pesquisadores da área, em detalhar o espaço ocupado e importância de cada um deles no processo de formação do aluno, surgindo em alguns momentos divergências nas denominações, apesar de estarem tratando de uma mesma categoria ou função docente.

Das 18 publicações selecionadas, todas apresentam a relação e uso das TDIC e seus impactos na concepção e constituição do novo perfil de professores para a EaD. A segunda temática mais explorada nas pesquisas foi a necessidade de o professor adquirir novas habilidades ou competências para desempenhar funções na EaD. Em terceiro lugar, aparece o fator mediação/interação com o aluno a distância. Na sequência, aparecem as dimensões do planejamento das atividades e a importância de formação inicial e continuada para os professores atuarem em EaD. O trabalho em equipe ou multidisciplinar foi por último, o tema mais abordado nas publicações, conforme o Quadro 7.

Quadro 7: Temáticas em destaque nas publicações selecionadas.

Temáticas	Autores
Presença e uso das TDIC	Beraldo (2016); Millan (2016); Pires (2016); Santos (2016); Abreu (2017); Perin (2017); Rocha (2017); Teixeira (2017); Costa (2018); Rodrigues (2018); Costa (2019); Leite (2019); Schelesky (2020); Morais (2016); Barreto (2017); Faria (2017); Vallim (2018); Oliveira (2019).
Mediação/interação com o aluno	Beraldo (2016); Pires (2016); Santos (2016); Abreu (2017); Rocha (2017); Teixeira (2017); Costa (2018); Rodrigues (2018); Costa (2019); Leite (2019); Schelesky (2020); Morais (2016); Barreto (2017); Faria (2017); Vallim (2018).
Planejamento das atividades	Beraldo (2016); Pires (2016); Abreu (2017); Rocha (2017); Teixeira (2017); Rodrigues (2018); Costa (2019); Leite (2019); Morais (2016); Faria (2017); Vallim (2018); Oliveira (2019).
Aquisição de novas competências/habilidades	Beraldo (2016); Pires (2016); Santos (2016); Abreu (2017); Perin (2017); Rocha (2017); Teixeira (2017); Costa (2018); Rodrigues (2018); Costa (2019); Leite (2019); Morais (2016); Barreto (2017); Faria (2017); Oliveira (2019); Vallim (2018).
Trabalho em equipe ou multidisciplinar	Beraldo (2016); Pires (2016); Abreu (2017); Rocha (2017); Teixeira (2017); Rodrigues (2018); Costa (2019); Morais (2016); Faria (2017); Oliveira (2019); Vallim (2018).
Importância da formação específica	Millan (2016); Santos (2016); Abreu (2017); Rocha (2017); Teixeira (2017); Costa (2018); Oliveira (2019); Rodrigues (2018); Costa (2019); Morais (2016); Faria (2017); Oliveira (2019).

Fonte: Dados de pesquisa (2021)

Entre as publicações selecionadas para análise nesta pesquisa, a totalidade delas trata da relação e importância das novas tecnologias presentes na EaD. A aplicação e uso das TDIC no ensino a distância é uma condicionante para a efetivação desta modalidade e, de fato, seria inevitável perpassar por esses conceitos e suas principais interpretações e/ou postulações.

É importante esclarecer que a discussão acerca dos termos tutor e professor serem, na prática, sinônimos é bastante debatida no cenário brasileiro das pesquisas em EaD (BELLONI, 2008; BENTES, 2009; MATTAR, 2012; SILVA, 2006). Aretio (2002), afirma que não existe consenso entre autores, teóricos e instituições quanto a classificação e denominação dos professores que atuam na EaD. A modalidade está, em muitos casos, relacionada com as funções exercidas nas diferentes concepções e modelos existentes na atualidade.

Ripa (2015) afirma que na EaD a docência é desenvolvida por uma gama de profissionais, denominados de diferentes maneiras, dependendo do que se apresenta no projeto pedagógico.

A autora complementa:

É fato que a docência na EAD passa a ser desenvolvida por vários profissionais, denominados também de formas diversas, dependendo do projeto pedagógico de curso, como: “tutor presencial”, “tutor a distância”, “professor autor”, “professor conteudista”, “professor voluntário”, “professor formador”, “orientador de turma”, “orientador de disciplina”, “professor virtual”, “professor pesquisador I”, “professor pesquisador II”, entre outros. O processo de ensino e aprendizagem é fragmentado em partes e cada uma delas, na maioria dos cursos oferecidos a distância, é assumida por um profissional: concepção, planejamento, elaboração do material didático, realização e redistribuição de disciplinas/cursos e materiais e avaliação (RIPA, 2015, p. 79).

Percebe-se então que, em boa parte das pesquisas sobre o tema, utilizam-se as expressões *professor*, *tutor* ou *professor-tutor*, para designar o profissional que atua em uma atividade segmentada e é convocado a desempenhar múltiplas funções no processo de ensino e aprendizagem a distância.

Quanto a perspectiva do trabalho mediado pelas TDIC, todas as pesquisas são categóricas ao afirmar que a EaD pressupõe a utilização das novas tecnologias, aliadas às práticas mais tradicionais de educação. Além de serem profissionais que precisam ter o domínio do conteúdo a ser ministrado, condição essencial para o exercício da função de professor,

precisam também estarem em atualização para o uso das TDIC, um dos principais recursos para a execução do trabalho.

Nóvoa (2009), prevendo quadros de evolução para os cenários educativos, faz referência à importância das novas tecnologias. Para o autor, elas passam a ser indispensáveis, inclusive, às escolas mais tradicionais. A educação, na visão dele, pode ocorrer em qualquer tempo ou local geográfico:

As escolas, tal como as conhecemos deixarão de existir. No seu lugar, haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos seus professores, mas a distância. As salas de aula passarão a estar dentro do computador (NÓVOA, 2009, *online*).

Os avanços na produção de ferramentas interativas de aprendizagem tornam cada vez mais possível com o crescimento da EAD. É possível perceber o quanto a modalidade vem progredindo. Por isso necessita ser repensada, reavaliada, já que atualmente a maioria absoluta das instituições públicas e privadas já tem em seus cursos, a modalidade a distância.

A EaD, neste contexto, aparece também como alternativa de atendimento as necessidades do mercado educacional e a crescente demanda por formação de profissionais, cada vez mais especializada, visando atuação nas mais variadas áreas tecnológicas. Com a expansão dos processos de globalização, mudanças são uma constante na área de educação, exigindo do professor maior atenção as TDIC.

Moran (2007), chama a atenção para o processo de transformação pelo qual a sociedade está passando, em meio as novas aparições tecnológicas, capazes de alterar os modos de relacionamento em sociedade e na educação. Para o autor:

[...] a EAD surge no contexto das inúmeras inovações tecnológicas oriundas da área da computação e informática, associadas às telecomunicações, que têm transformado as sociedades contemporâneas. Estas inovações produzem alterações profundas nas relações interpessoais, em todos os níveis e aspectos, as quais imprimem um novo ritmo, quase frenético, aos relacionamentos empresariais e humanos (MORAN, 2007, p. 89).

Assim, como na docência em EaD, o pressuposto de uso das TDIC é um imperativo, as competências digitais docentes, como intituladas por pesquisadores de várias subáreas da

educação, envolvem questões de alfabetização e letramento digital, termos antes utilizados apenas para expressar habilidades de leitura e escrita.

A primeira observação que temos a fazer, no que se refere ao uso e aplicação das TDIC no contexto da EaD, é que essas são determinantes para o exercício da profissão. É fundamental que o professor, no cenário da EaD, tenha intimidade com os recursos tecnológicos que estão atualmente a serviço da educação. A organização didática deve ser pensada sob o foco das TDIC.

Saggiomo et al. (2017), consideram que as tecnologias digitais de informação e comunicação configuram uma nova forma de estabelecimento nas relações de ensino e aprendizagem e, com isso, favorecem o desenvolvimento dos atores nos mais variados ramos profissionais. Consideram que é extremamente necessário introduzir o conhecimento do uso das TDIC na prática diária dos professores.

Behar, Leite e Santos (2005), afirmam que na EaD o professor precisa conhecer e ter o domínio de conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias. Assim, eles poderão aplicar os recursos tecnológicos disponíveis em suas salas de aula. A sala de aula, nos cursos a distância, está nos AVA. A conceituação dos AVA é descrita pelos autores, a partir da defesa de que o professor na EaD precisa ter o domínio tecnológico para, conseqüentemente ter o domínio das atividades na sala agora virtual:

Como um espaço na Internet formado pelos sujeitos, suas interações e as formas de comunicação que se estabelecem através de uma plataforma de software (infraestrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica), tendo como foco principal a aprendizagem (BEHAR; LEITE; SANTOS, 2005, p. 288).

Ao tratar desse domínio das tecnologias e suas possibilidades pedagógicas, Mercado et al. (2012), enumeram as possíveis formas de interação através dos AVA, a saber: encontro *online*, desafio colaborativo, seminário virtual, debate *online*, avaliação, orientação e tutoria *online*, pesquisa, estudo de caso, diário virtual, entrevista e histórias de vida, histórias interativas, caixa do tesouro e *WebQuest* (atividade realizada na internet para investigar informações sobre um determinado tema).

Os encontros *online* são realizados por meio de *chat*, fórum ou videoconferência. Permite a troca de informação e debate entre professores e alunos. O desafio colaborativo pode ser disponibilizado com base na resolução de problemas, ou seja, uma simulação de caso, para que os alunos busquem a resolução. Os seminários virtuais são válidos para fixar um determinado conteúdo ou assunto, em que os alunos fazem a leitura prévia do material e apresentam as avaliações e conclusões que obtiveram. Podem ser realizados no *chat*, em página específica, o *blog*, fórum e lista de discussão.

As outras formas são o debate *online*, normalmente realizado por *chat* ou fórum, em que se discutem temas específicos e os grupos de trabalho devem formular argumentos sob seus pontos de vista. A avaliação é o momento em que o professor verifica como o aluno está compreendendo o conteúdo da disciplina, bem como a assimilação. Os AVA contam com ferramentas específicas para aplicação de instrumentos de avaliação. Orientação ou a tutoria *online* é o direcionamento dado ao aluno no seu plano individual de estudos. Engloba desde a organização do material até o caminho que deverá ser feito para a conclusão da etapa ou disciplina.

A pesquisa oferece ao aluno a possibilidade de aprofundamento sobre um determinado tema ou assunto. Podem ser feitas pesquisas nas bibliotecas virtuais públicas e da própria instituição a que o aluno está vinculado. O estudo de caso é também baseado na resolução de problemas. Uma situação-problema apresentada pelo professor aos alunos, para que esses possam propor resoluções, defendendo as escolhas feitas. São criadas regras para o estudo de caso, estabelecimento de prazos para as atividades, distribuição de tarefas e metodologia a ser seguida. Entre os recursos que podem ser utilizados estão o *e-mail*, fórum, listas de discussão e o *blog*.

O diário virtual é utilizado para o controle das atividades nas salas virtuais. É possível, por exemplo, montar os grupos de trabalho, definir os responsáveis por cada tarefa. Pode ser útil também para o registro de acontecimentos do ambiente virtual, como as ocorrências imprevistas e demais discussões. A entrevista e histórias de vida, permitem construir um enredo, uma história em capítulos, com em uma novela, e ir discutindo para definir o desfecho. O *blog*, *chat* e fórum são as melhores ferramentas para essa possibilidade pedagógica.

Para que aluno possa se aprofundar no conteúdo disponibilizado pela disciplina ou módulo do curso, a caixa do tesouro é um dos recursos pelos quais o estudante a distância pode chegar a melhora de suas habilidades, inclusive no uso das TDIC. Perguntas e respostas podem ser disponibilizadas com o objetivo de sanar dúvidas dos alunos, instantaneamente. O *WebQuest* é utilizado para se investigar mais profundamente um determinado tema ou conteúdo específico. É definida uma questão-problema e os alunos são convocados a buscar resoluções na internet. Por se tratar de um trabalho realizado em grupo, oferece aos alunos a possibilidade de aquisição e integração do conhecimento, com o aluno lidando com uma grande quantidade de informações e interpretações.

Dessa forma, os professores devem estar capacitados para o uso e aplicação das tecnologias digitais no ensino a distância. A EaD é uma modalidade que pode favorecer a formação do aluno, com uso mais efetivo das TDIC, gerando a possibilidade de reflexões docentes sobre os processos de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. Não é o suficiente o conhecimento de uma determinada tecnologia, mas sim a interiorização das potencialidades e identificação cultural da tecnologia.

A inserção das tecnologias digitais na EaD e, por conseguinte, nos processos de ensino e aprendizagem a distância, estão reconfigurando os papéis de alunos e professores, exigindo do profissional docente certos conhecimentos e saberes, que em muitos casos, não foram construídos ao longo de sua formação ou carreira no magistério. O uso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem a distância redefine os papéis do professor quanto ao aprimoramento de seus conhecimentos para uma modalidade com muitas especificidades.

A necessidade de aquisição de novas competências ou habilidades pelos professores que se propuserem a atuar na EaD é o segundo tema mais tratado nas publicações selecionadas. O autodesenvolvimento docente está voltado para o próprio professor e possibilita seu progresso em relação ao trabalho que deve ser realizado. Surge da necessidade do professor em lidar com algo novo, como por exemplo, exercer a prática pedagógica em um AVA, que exige competências específicas, como por exemplo, usar de forma flexível práticas e recursos tecnológicos ou ainda melhorar sua criatividade, adaptando-se a situações novas.

O professor da modalidade a distância, está em permanente processo de aprendizagem, em intensa revisão em relação a sua atividade prática. Segundo Moran (2011, p. 74), “é necessário haver uma política efetiva de capacitação continuada para eles e para toda a equipe de EaD – consta nos projetos, mas é realizada com deficiência na prática”. O professor deve preocupar-se com sua própria formação, buscando também compreender o seu novo papel no contexto da modalidade, consolidando a identidade profissional, ainda que gradativamente.

Segundo Mattar (2012), as cobranças e exigências em relação ao professor-tutor são muitas e diversas. E, naturalmente, ele encontra dificuldades para realizar todas as atribuições. O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) foi criado para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor e não seu processo de formação. O DPD surge como uma proposta de superação ao modelo tradicional e não continuado de formação docente.

Por DPD, entende-se que o professor, passa a se atentar para além de sua formação técnica, científica, pedagógica. Ele passa a se preocupar com o desenvolvimento profissional através de outras experiências que transcendem o treinamento em sala de aula, a formação regular e acadêmica. Nas palavras de Garcia (1999):

[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência (GARCÍA, 1999, p. 144).

Fiorentine e Crecci (2013), destacam que o DPD vem ganhando destaque global, por meio da inserção do tema nas agendas de instituições internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), devido a importância da pauta, frente às novas requisições sociais, econômicas e culturais, nas últimas décadas.

Nas discussões acerca da educação, o DPD aparece como uma proposta de superação ao modelo tradicional, de formação não continuada. De acordo com Day (2001), o desenvolvimento profissional docente diz respeito a todas as experiências de aprendizagem natural e também aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente,

favorecer os indivíduos, grupos ou instituições de ensino e que levam a melhoria da qualidade da educação.

O autor complementa, dizendo que trata-se de um processo onde os professores, individualmente ou em grupo, podem rever, renovar e desenvolver o seu compromisso como agentes direcionados para a mudança, com propósitos morais do ensino e simultaneamente podendo adquirir e desenvolver conhecimentos, competências e inteligência emocional, fulcrais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com os jovens e com os seus pares, ao longo de toda a carreira enquanto professor.

García (1999), considera que o DPD tem a acepção de evolução e continuidade. Refere-se a uma definição de formação docente que valoriza as características contextuais e as instituições, orientada para melhoria das práticas educacionais e influenciadora em toda a dinâmica de aprendizagem. Para o autor, o DPD é o único caminho para promover a integração os campos de conhecimento da escola, currículo, ensino, inovação e profissionalização.

A correlação entre DPD e o desenvolvimento do ensino é compreendida na perspectiva de um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (GARCÍA, 1999, p. 144). O DPD e o desenvolvimento da formação profissional docente estabelecem uma relação para além do aspecto formativo. Ele considera também a situação profissional do professor, como por exemplo, as condições objetivas do trabalho docente.

São apresentados cinco referenciais para o DPD, a saber: 1) Desenvolvimento profissional autónomo: capacitação individualizada, a partir da escolha pessoal de cada professor em relação a conhecimento e competências que contribuirão com o seu desenvolvimento pessoal e profissional; 2) Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão: estratégias que pretendem proporcionar um processo de reflexão para que os professores desenvolvam competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente; 3) Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e da inovação curricular e a formação no centro: atividades que

objetivam redesenhar e adaptar o currículo em busca de melhorias na escola; 4) Desenvolvimento profissional através de cursos de formação: atividades que possibilitam os professores adquirir domínio de competências propostas pelo curso de formação; 5) Desenvolvimento profissional através da investigação: atividades que levam os professores a adotarem uma postura investigativa em sua prática educativa (GARCÍA, 1999).

Para García (1999), o DPD traz consigo um determinismo conceitual, em relação ao desenvolvimento curricular e a inovação que o desenvolvimento profissional provoca na EaD. O desenvolvimento curricular contribui para reconhecimento e a profissionalização docente, estimulando o professor a rever sua prática e implementar mudanças que possam impactar em melhorias dos modos de ensino e das formas de aprendizagem. O DPD está atrelado ao desenvolvimento da carreira de professor e às novas exigências próprias de uma atividade atualmente marcada por inovação constante, suportada pelas novas tecnologias.

O DPD é uma referência de modelo de mudança nas práticas docentes. Ele pode estar focado em desenvolvimento profissional, alteração nas práticas de sala de aula dos professores, na alteração dos resultados da aprendizagem dos alunos, na mudança das crenças e atitudes dos professores. Para Meirinhos (2006), os professores são considerados agentes de mudança e um dos aspectos mais abordados sobre a formação de professores é a necessidade de desenvolverem capacidades para a utilização das tecnologias digitais. “O desenvolvimento profissional estará cada vez mais ligado às redes de aprendizagem e ao correspondente desenvolvimento de novas competências” (MEIRINHOS, 2006, p. 48). Essas competências incluem o domínio das tecnologias e sua utilização em contextos de aprendizagem.

Meirinhos (2006), complementa esta ideia, afirmando que as competências tecnológicas têm fundamental importância para o professor, no enfrentamento dos novos desafios educativos. Porém, o uso das TDIC exige, por sua vez, uma nova postura profissional, para além das competências tecnológicas. Para o autor:

Estas competências parecem abordar não só o domínio das tecnologias, mas também a capacidade da sua utilização em contextos de aprendizagem. Em linhas gerais, aparecem bem evidenciadas duas perspectivas: uma formação técnica e uma formação técnico-pedagógica (MEIRINHOS, 2006, p. 49).

A formação técnica diz respeito ao domínio do meio e das ferramentas digitais, em uma perspectiva mais instrumental, no sentido do uso da ferramenta pelo profissional. É uma condição necessária para que os professores possam desenvolver competências pedagógicas relacionadas às TDIC, colocando-as a serviço da educação e formação do aluno. A formação técnico-pedagógica é uma perspectiva relacionada com o desenvolvimento de competências psicopedagógicas, necessárias para a utilização das tecnologias em contextos de aprendizagem.

Diferentes considerações teóricas nos apontam diversas TDIC utilizadas nos cursos a distância, as quais requerem novas habilidades dos professores, incluindo dinâmicas diversificadas para a condução das aulas e demais atividades. As inevitáveis mudanças vão desde a organização e apresentação do conteúdo da disciplina, passando pela distribuição dos tempos, chegando até as formas de participação e avaliação do aluno. Toda a transformação depende do que o professor pensa e executa no seu trabalho com o aluno. São os professores que determinam o que acontece nas aulas e de que forma as inovações são ou não são implementadas.

Espera-se que este professor seja inovador, autônomo, competente, criativo, responsável e comprometido com a aprendizagem do aluno. Que ele busque e utilize variados recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, já que nas salas de aulas virtuais, várias são as possibilidades de uso e aplicação destes recursos. Professores preparados para adquirir novas competências ou habilidades, serão capazes de orientar o ensino e mobilizar o desejo do aluno, tornando-se uma espécie de espelho, de referência para que este também adquira novos conhecimentos.

Belloni (2008) destaca que não é comum uma formação prévia para os professores da EaD, que não raras vezes, aprendem a fazer fazendo. Mill (2015) reforça a ideia, afirmando que a formação do ofício do professor na EaD tem se desenvolvido por metaformação, que para o autor significa aprender fazendo ou se formar formando. Deste modo, os professores estão aprendendo a ser professores na atividade de professor, atuando em muitos momentos por tentativa, erro, revisão e acerto. Mill (2015) aborda a prática com a reflexão, que funcionam juntas como processo de metaformação. O autor ainda lembra que:

O trabalho prático e reflexivo na EaD, no percurso da metaformação, põe em questão a noção de autonomia docente, o domínio de uma base de saberes docentes, uma visão de todo o processo de produção na educação e na coletividade no trabalho (MILL, 2015, p. 47).

Isso significa dizer também que o professor deve estar aberto para diálogo, ser sensível ao saber fazer e dizer, quando da promoção das intervenções no seu trabalho prescritivo, visando o atendimento das especificidades do contexto na EaD. Ou seja, o ofício de ensinar a distância demanda do professor diferentes competências e habilidades, o saber específico da disciplina ministrada e o saber da didática, dos processos envolvidos na mobilização e construção do aprendizado.

A mediação ou interação com o aluno é a terceira temática mais presente nas publicações selecionadas. Para a maior parte dos autores em EaD, o professor é um mediador da aprendizagem. Dessa maneira, ele deve oferecer condições necessárias e adequadas ao estudante, para que este se sinta amparado pedagogicamente e tenha recursos que visem a garantia do sucesso na aprendizagem a distância.

O principal papel do professor seria então o de assessoria ao aluno, de maneira individualizada, realizando o acompanhamento do desempenho de cada aluno, utilizando e indicando os melhores caminhos e recursos tecnológicos, que viabilizem o acesso aos conteúdos, informações e outros conhecimentos, para um desempenho favorável. Fazer-se presente nos espaços de discussão, proporcionando comunicação permanente.

Essa competência envolve, necessariamente, o reconhecimento da singularidade de cada aluno. Ao desenvolver a habilidade da escuta, o professor passa a ser capaz de identificar em que pontos estão as principais oportunidades e lacunas do processo individual de ensino e aprendizagem a distância. Entender a diversidade cultural, social e individual possibilita a detecção de problemas pedagógicos e ainda ajuda a favorecer o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. A mediação é a competência docente que mais coloca o aluno em evidência, como o principal ator do processo de ensino e aprendizagem, pois demonstra olhar atento do professor a vivência do aluno no processo a distância, mediado por TDIC. Assim é possível propor ações, a partir das informações apuradas nesta relação.

A mediação é reconhecida como uma competência geral capaz de contribuir para o sucesso do aluno em seu processo de aprendizado, incluindo o uso das tecnologias digitais, em seu desenvolvimento intelectual, pessoal e coletivo. Uma vez amparado em suas múltiplas dimensões, o aluno se sentirá acolhido e pertencente no processo, tornando-se o professor o principal fomentador da aprendizagem. Passa a ser o responsável por mobilizar, da melhor maneira, as estratégias previstas e ainda ampliar as possibilidades de acordo com a identificação de novas necessidades, muitas vezes antecipando-se às demandas dos alunos.

Neste contexto, o professor é capaz de identificar as dificuldades surgidas no processo e corrigi-las, bem como também identificar as potencialidades e explorá-las de maneira mais proveitosa ou eficiente. O professor participa como mediador do conhecimento, no diálogo do processo vivenciado pelo aluno, levando o estudante a distância a refletir sobre o seu aprendizado, avaliando o processo juntamente com o aluno, valorizando os aspectos positivos e superando as dificuldades.

A EaD convoca o professor a assumir o papel de mediador do conhecimento. Para tal, ele deve utilizar as TDIC de maneira a proporcionar ao aluno a construção do conhecimento por meio da cooperação, interatividade e dinamismo, que são próprios das redes telemáticas, que são o conjunto de tecnologias que possibilitam a comunicação a distância. É a transmissão de dados feita por uma rede de telecomunicações (telefonia, satélite, cabo, fibra ótica) e de informática (computadores, periféricos, *softwares* e sistemas em rede).

O conceito de cibercultura reforça o papel do professor como mediador. Com a presença das tecnologias digitais, o professor passa a ter um modelo de trabalho pautado na interação entre os atores da aprendizagem. O papel do professor é atualizado mediante o uso das TDIC, no âmbito da mediação. Significa que a interação é um elemento fundamental na EaD e que as tecnologias digitais são alavancas de interação nas relações humanas, atualmente mediatizadas por recursos de comunicação a distância.

Conforme destacado, a atividade do professor na EaD está amarrada ao uso das tecnologias digitais. Diante disso, é necessário utilizar os conceitos de cibercultura, ciberespaço e inteligência coletiva, postulados por Lévy (1999). Para o autor, a cibercultura especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de

pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

Na cibercultura de Lévy (1999), acontece a desterritorialização do acesso a informação. Ela passa a ser controlada pela mobilidade, pelos fluxos informacionais, pelo desenraizamento local e pelo hibridismo cultural. Lévy (1999) define também um novo meio de comunicação, o ciberespaço. O próprio autor descreve:

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

O ciberespaço é, portanto, um espaço não geográfico, não apresentando forma ou conteúdo previamente definidos. É um ambiente de comunicação em rede por meio das tecnologias digitais, fundamentais na EaD. Este espaço está modificando as relações sociais, apresentando formas inovadoras de compartilhamento e aquisição de conhecimento. É um ambiente em que são experimentadas novas formas de interação, impulsionadas especialmente pelos mais jovens, cenário que as mídias mais tradicionais não possibilitariam.

Lévy (2005, p. 189) já previa “uma civilização planetária baseada na prática da inteligência coletiva no ciberespaço”. O ciberespaço oferece a possibilidade de exercício do diálogo, da liberdade de comunicação, o que permite novas formas de conhecimento, melhor aproveitamento da criatividade e desenvolvimento da autonomia. Lévy (1999, p. 29) ainda caracteriza o ciberespaço como um “dispositivo de comunicação interativo e comunitário” e como “instrumentos privilegiados da inteligência coletiva”. Para o teórico da inteligência coletiva, o ciberespaço se constitui pela integração das formas de comunicação humana:

O ciberespaço integra todas as mídias anteriores, como a escrita, o alfabeto, a imprensa, o telefone, o cinema, o rádio, a televisão e, adicionalmente, todas as melhorias da comunicação, todos os mecanismos que foram projetados até agora para criar e reproduzir signos. O ciberespaço não é um meio, é um metameio (LÉVY, 2000, p. 64).

Com isso, estrutura-se a aprendizagem coletiva em tempo real, através da troca de informações em rede, a aprendizagem colaborativa, transformando as estruturas sociais, as

instituições e práticas de comunicação, a troca de saberes e conhecimento. O ciberespaço favorece a EaD ao possibilitar a interação e colaboração entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância. Ao considerar o aluno como agente ativo, o professor estará aberto também ao aprendizado.

No ciberespaço, as interações não dependem da proximidade física ou da questão temporal. O ciberespaço possibilita a construção da inteligência coletiva em rede. Diante disso, o autor defende que a educação e a formação do aluno devem contemplar espaços abertos de conhecimento, não lineares, que tenham a capacidade de se reorganizarem conforme os objetivos ou contexto do aluno, no momento ou circunstâncias da formação.

Lévy (1999), ainda destaca que uma mudança necessária é a incorporação de elementos do ensino aberto ou a distância a prática educacional geral, pois apresentam elementos da cibercultura e oportunizam um novo gênero de pedagogia, que considera a aprendizagem personalizada e a aprendizagem coletiva. Assim, “o ciberespaço mostra a via para um acesso ao conhecimento ao mesmo tempo massificado e personalizado” (LÉVY, 1999, p. 170). A EaD, portanto, se utiliza desses aspectos postulados pelo autor.

O papel do professor, na cibercultura, é o de mediador. Moran (2010), afirma que o papel do professor é retocado com a presença das tecnologias. Ele sai do tradicional papel de transmissor do conhecimento e passa a ser um agente do conhecimento. Surge um modelo pautado na interação entre os sujeitos da aprendizagem.

Belloni (2008), esclarece que a mídiatização do processo de ensino e aprendizagem na EaD, aumenta a potencialidade das TDIC, que oferecem meios para a construção do conhecimento compartilhado, valorizando a troca de experiências entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para o atingimento dos objetivos da formação. A autora destaca a importância dos recursos tecnológicos na mediação professor-aluno:

Na EAD, a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da mídiatização que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos (BELLONI, 2008, p. 54).

A mediação pedagógica na EaD pode ser compreendida como um processo de produção do conhecimento. O professor enquanto mediador é aquele que acompanha o aluno em seu desenvolvimento. O papel do professor, sob esta ótica, não pode ser colocado em segundo plano, já que as TDIC não têm o potencial de realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento de maneira automática. Portanto, a mediação do professor é indispensável e insubstituível, conforme explicita Freitas (2010):

[...] computador e internet não são, por si sós, garantias de uma inovação no processo de aprendizagem escolar. Tudo depende da maneira como são usadas, da mediação do professor. É essa mediação que faz toda a diferença, pois é ela que torna eficaz as duas outras mediações: a técnica e a simbólica. Nesse sentido, é importante considerar que é insustentável o receio de que a presença do computador e da internet na escola torne o professor desnecessário. Ao contrário, acentua-se, cada vez mais, a importância de sua presença, de sua mediação humana (FREITAS, 2010, p. 67).

Belloni (2008) reforça a visão de Alves (2007), ao mencionar que, mais do que a formação tecnológica, uma das competências mais importantes em “qualquer ação de EaD é saber mediatizar” (BELLONI, 2008, p. 92). Pela mediatização, na EaD, os professores podem dialogar e estimular o desenvolvimento do aluno, visto que nesta modalidade ele é o principal responsável pelo próprio aprendizado. O professor em EaD deve “superar o discurso científico, linear, cartesiano e positivista” (ALVES, 2007, p. 120) e assumir uma postura de mediador da construção do conhecimento, provocando situações, criando recursos de aprendizagem, mobilizando conhecimentos e fomentando a inteligência coletiva.

O planejamento das atividades na EaD e a importância da formação inicial e continuada do professor, juntos foram o quarto tema mais abordado, com maior ocorrência nas publicações selecionadas. Para Machado (2009), o trabalho planejado é aquele prescrito pelo professor para si e para seus alunos. A planificação corresponde à ação de planejar e delinear o ensino em um contexto particular. Sendo assim, o trabalho planejado, torna-se, em situações e contextos específicos, ao mesmo tempo, prescrição e planificação.

Em EaD, o planejamento, apesar de suas particularidades, não está isento da regulamentação hierárquica e institucional e ao mesmo tempo, permite outras prescrições do professor em contextos mais individualizados. Machado (2009) lembra que, considerando o contexto pragmático da ação docente, o professor mobiliza competências e habilidades para um agir

diferenciado das prescrições institucionais. Neste caso, o trabalho do professor, para atingir objetivos específicos, pode sofrer reconfigurações que serão dotadas de prescrições particulares para o agir de um aluno ou grupo de trabalho, tornando-se o trabalho, além de prescrito e planejado, prefigurado e renormalizado.

Por planejamento, entende-se a dimensão gerencial da prática do professor na EaD. Ele deve ser capaz de planejar atividades e estabelecer prazos, reformular estratégias para solucionar problemas, ter certo grau de autonomia na tomada de decisões e capacidade para mediar possíveis conflitos. A partir das abordagens trazidas nas pesquisas, percebeu-se que poderá ser exigido do professor na EaD, de acordo com o projeto pedagógico e a configuração ou proposta do curso diferentes papéis.

Desde a sua atuação no suporte técnico, ocupando a função de quem esclarece as dúvidas e mantém o aluno informado sobre questões de ordem técnica ou mais prática, até o que assume a função de orientador pedagógico, planejando ações e avaliações, mais diretamente responsável por acompanhar o aluno até a conclusão de todas as etapas de formação

É importante, neste sentido, que o professor na EaD deverá se atentar as duas principais funções que perpassam o seu trabalho: a técnica e a pedagógica. Ele deverá ter a capacidade de definir bem as suas metas e planejar o trabalho para o atingimento dessas. O uso isolado de recursos, tecnológicos ou didáticos, com pensamento estritamente instrumental, não possibilita o trabalho de um professor eficiente, capaz de exercer a autonomia, explorando sua criatividade. Santos (2018), alerta para o despertar do senso de planejamento, ao pensar o ensino nas redes digitais:

Compreender o que fazemos com as redes digitais é fundamental. Entretanto, é importante, também, compreendermos o que as redes digitais estão fazendo conosco, com a nossa subjetividade, com nossos modos de receber e compartilhar informações, com nossa memória, nossos anseios e desejos, com o modo como produzimos conhecimento, percebemos e representamos o mundo (SANTOS, 2018, p. 172).

Para Belloni (2008), determinadas capacidades de planejamento na EaD, que incluem orientar a aprendizagem, motivar o aluno, conhecer as ferramentas disponíveis e o potencial de utilização delas, ser aberto ao diálogo, críticas e sugestões, são fundamentais para o êxito na

prática docente em EaD. A partir do planejamento das atividades, busca-se a viabilidade do processo de ensino e aprendizagem, aumentando as chances de que ele se efetive com sucesso.

Quanto ao uso das TDIC nas salas de aulas virtuais, elas evocam planejamento para o adequado estabelecimento da relação educação-tecnologia. O professor precisa ter o domínio das interfaces disponíveis no AVA, por exemplo, para o bom desenvolvimento das atividades, fazendo cumprir seu planejamento. Neste cenário, o aprendizado deve ser organizado e planejado previamente, mesmo quando ocorrer em local diferente da sala de aula. O estabelecimento da comunicação entre professor e aluno na EaD, se dá sistematicamente, por meio das variadas tecnologias. Sobre o planejamento na EaD, opinam Moore e Kearsley (2007), afirmando que trata-se de um modo de ensino “pelo qual uma pessoa – os alunos – se propõe deliberadamente a aprender e é auxiliado por outra – o professor – que cria, também deliberadamente, meios para ajudar essa pessoa a aprender” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 02).

Sobre esse aspecto, podemos compreender, de acordo com Belloni (2008) e Mill (2010), que a organização do trabalho na EaD segue uma lógica do modelo baseado na divisão do trabalho, o que pressupõe planejamento e divisão de tarefas. As funções se tornam segmentadas em um processo de planejamento e execução do trabalho docente, dividido em tempos e espaços. Mill (2010), chama a atenção para outros dois aspectos relevantes no trabalho na EaD, que são a “interdependência entre os membros da equipe e a fragmentação do processo de trabalho” (MILL, 2010, p. 30). Todo o trabalho coletivo e compartimentalizado, exige do professor planejamento e entrosamento com a equipe.

Quanto à necessidade e importância de formação inicial e continuada para o exercício da docência a distância, as pesquisas destacam, no geral, o processo de construção de conhecimentos do professor. Ele é contínuo e exige desenvolvimento profissional. Ou seja, deve estar sempre atualizado no intelectual, que consiste no aprofundamento dos conhecimentos formais, científicos, no desenvolvimento pessoal, que diz respeito aos seus valores, crenças, pensamento, visão de mundo, moral e ética, e no desenvolvimento emocional, para ser capaz de compreender o aluno como um ser que tem potencialidades, mas também algumas dificuldades.

Em relação aos aspectos pedagógicos, a EaD guarda consigo uma forma particular de ser desenvolvida, pois não consiste apenas em replicar as práticas educativas do ensino presencial, exigindo novas posturas docentes. Belloni (2008) enfatiza que “algumas capacidades, tais como orientar a aprendizagem, motivar o aluno, conhecer as ferramentas tecnológicas, ser aberto a críticas, entre outras, são essenciais para o seu bom desempenho” (BELLONI, 2008, p. 106).

No que se refere à formação do professor na EaD, “os professores aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência” (CUNHA, 2006, p. 262). Isso torna-se um agravante na modalidade EaD, visto que, atrelado a esse fato, há também a questão de que a grande maioria dos professores que estão atuando atualmente não é formada na modalidade de ensino em que atuam.

Neste sentido, Avila (2012, p. 143) complementa que “como o professor é moldado a partir de suas experiências, a falta de contato com esta nova forma de ensino o deixa inseguro e desacreditado quanto aos métodos utilizados” (AVILA, 2012, p. 143). Para Belloni (2009), a utilização das TDIC e de metodologias advindas da experiência e do conhecimento acumulado na área da EaD aparecem como o melhor caminho para tornar mais eficientes e produtivos os sistemas de ensino convencionais em todos os níveis acadêmicos.

A adaptação dos sistemas educacionais às novas exigências e formas de operacionalização das tendências, passará por mudanças radicais, tanto no que se refere às estruturas quanto no que diz respeito às mentalidades e concepções. Para Avila (2012), as novas tecnologias aplicadas a EaD, assumem papel cada vez mais importante no processo de consolidação da modalidade. Os novos recursos permitem maior interatividade, tornando a EaD uma realidade:

Desta forma, entende-se que as tecnologias são o elo entre esses dois personagens do processo educacional. Através da ação e reação do aluno e professor, por meio dos diversos mecanismos que os aproximam, é construído este novo cidadão mais politizado, mais culto, capaz de discutir e argumentar sobre os temas que escolheu aprofundar os seus conhecimentos. As instituições de ensino devem entender que a qualidade da Educação a Distância está atrelada a um programa permanente de capacitação profissional docente e o professor precisa estar ciente de que ele é um articulador do conhecimento (AVILA, 2012, p. 146).

Segundo dados do Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016/2017 da ABED, publicação de periodicidade anual, que investiga o setor da EaD no país, no ano de 2015, a maioria dos profissionais atuantes na EaD eram tutores e professores. Entre os profissionais participantes da amostra estão os envolvidos na capacitação em Tecnologia da Informação (TI), na produção ou customização de sistemas, na produção de conteúdos audiovisuais e textuais, na manutenção de sistemas, na assistência em TI, na coordenação pedagógica, na docência, tutoria entre outros.

De um total de 62.990 profissionais, foram contabilizados 29.380 tutores, representando 47%, e 18.769 professores, o que corresponde 30% do efetivo, no período pesquisado. Observa-se um número crescente, já que no censo de 2014, foram registrados 17.692 tutores e 11.074 professores. Quanto à formação dos tutores e professores, o censo de 2015 não traz esse dado.

A EaD caracteriza-se como modalidade que envolve o professor para além dos conteúdos mediados pelas TDIC. Compreende, deste modo, como modalidade educacional realizada por mediação didático-pedagógica. A junção destas duas condicionantes é necessária para que o ensino e a aprendizagem aconteçam. As diferentes TDIC requerem formação contínua dos professores, incluindo inclusive dinâmicas diversificadas para viabilizar a formação crítico-reflexiva do aluno.

Neste contexto, mudanças nos modos de produção e oferta do ensino na EaD são inevitáveis. As transformações vão do planejamento das aulas e atividades, organização e apresentação dos conteúdos, distribuição do tempo, participação e avaliação do aluno. Em cursos a distância, essas questões tornam-se mais complexas. Os professores devem ser formados no trabalho e pelo trabalho a ser realizado com as TDIC. Kenski (2009), destaca a importância da formação docente em EaD, para que professores não sejam considerados meros instrumentos para quaisquer finalidades:

A formação de professores para EaD é indispensável para não retornarmos, após décadas de avanço na relação teoria e prática pedagógica, a um modelo ultrapassado em que se dividem funções e não se articulam ações. Mais ainda, a concepção, planejamento, execução e avaliação de cursos a distância exigem formação específica e complexa, que não vem sendo contemplada e exigida aos cursos de formação de professores existentes (KENSKI, 2009, p. 13).

Assim, na EaD o professor assume papel fundamental na articulação das ações necessárias ao ensino a distância. Nesse processo, o professor é peça chave. Kenski (2009), ao discorrer sobre a formação de professores para atuação em EaD destaca a importância da visão global do processo que este profissional deve ter. “As competências necessárias a um docente em um curso a distância são tantas que não se pode pensar na sua atuação isolada (KENSKI, 2009, p. 12).

Por consequência, o trabalho complexo exige, na EaD, a atuação de uma equipe multidisciplinar. De acordo com Belloni (2001), o professor na EaD se reconfigura de professor com identidade individual para uma identidade coletiva chamada professor. As múltiplas funções deste professor na EaD são descritas utilizando-se variadas nomenclaturas: formador, orientador, tutor, monitor, entre outras.

As funções, de modo geral, são seccionadas e individualizadas, estabelecendo, na prática, divisões entre os participantes do processo pedagógico: os que pesquisam, selecionam e apresentam os conteúdos a serem trabalhados em situações de ensino, os que planejam, selecionam e desenvolvem as estratégias e atividades didáticas, os que acompanham os alunos e são responsáveis pelas interações, comunicações, respostas às dúvidas e encaminhamento das atividades e os que organizam ou apenas monitoram as atividades presenciais, entre outras.

Por essa razão, é importante pensar projetos de formação que garantam ao professor da EaD condições de compreensão e atuação nas diferentes fases do processo de concepção, organização e oferta dos cursos. Uma formação abrangente, orientada, que envolva todo o conhecimento do processo pedagógico, desde a seleção e adequação da proposta do curso, passando pelas especificidades dos meios tecnológicos, a gestão dos processos educacionais, até o acolhimento e permanência dos alunos.

Belloni (2008) e Kenski (2009) destacam, de maneira convergente, a importância do trabalho em equipe e colaborativo, como forma de superação da fragmentação observada na proposta da EaD. A interação e a comunicação entre os atores de promoção da modalidade aliada a uma formação adequada e abrangente, devem ser buscadas para que os professores compreendam a concepção, o planejamento e a viabilidade de cada curso. É necessário ao

professor compreender a EaD para além do manuseio das tecnologias, pois sem as competências para usá-las, pode haver comprometimento das atividades desenvolvidas na modalidade.

E finalmente, o trabalho em equipe na EaD, foi o último tema com maior representatividade nas publicações selecionadas. Mill (2014) nos apresenta o conceito de polidocência como sendo o “conjunto articulado de trabalhadores, necessários para a realização das atividades de ensino e aprendizagem na EaD” (MILL, 2014, p. 25). Assim, entende-se que o conjunto de atribuições e/ou atividades desenvolvidas, realizadas pelo professor na modalidade presencial, em muitos momentos, por um professor solo, passa agora a ser distribuída entre mais profissionais, de diversas áreas do conhecimento.

Mill (2014) esclarece que o professor no ensino presencial é, muitas vezes, o responsável direto por várias funções, como por exemplo elaborar as aulas, ministrar o conteúdo definido nas ementas, avaliar os alunos, enquanto na EaD, as funções são totalmente distribuídas. Os professores acabam por assumir partes dessas funções distribuídas. Como por exemplo, as diferentes funções docentes, de acordo com a finalidade e objetivos no processo de ensino e aprendizagem a distância, entre elas a de professor autor, professor formador, professor tutor, além daquelas designadas a profissionais que não são, necessariamente, docentes.

Existem ainda outras responsabilidades que devem ser assumidas pelo professor na EaD, como a gestão do curso, a atualização e qualificação para a modalidade, coordenação das disciplinas, coordenação de tutores, documentação, avaliação dos processos, controle de carga horária e demais atividades acessórias a prática docente.

Para Belloni (2008), as dimensões pedagógica, didática e tecnológica presentes na atividade do professor na EaD, devem ser construídas através de uma formação adequada de professores para a contemporaneidade. Deve ser, portanto, uma formação atualizada, contextualizada, levando em consideração aspectos relacionados a polidocência. Mill (2010) afirma que a formação docente para a EaD guarda certas peculiaridades que merecem atenção. Uma delas é a necessidade de formar um profissional com perfil coletivo. O professor, nesta perspectiva, deve ser capaz de compartilhar conhecimentos e fazeres docentes, que devem resultar em uma docência cooperativa.

4.3 Resultados da 3ª Etapa

A terceira etapa desta pesquisa consiste em estabelecer paralelo entre os resultados encontrados na análise das perspectivas teóricas das publicações selecionadas e o modelo de mapeamento das competências dos atores da EaD proposto por Behar, Schneider e Silva (2013). Para atingir tal objetivo, vamos apresentar os fundamentos que sustentam a construção do modelo de Behar, Schneider e Silva (2013) e suas relações com as mudanças de perfil do professor na EaD, impostas pelas novas formas de ensino e aprendizado.

As autoras explicitam, na apresentação do modelo, que o professor na EaD, tem o papel fundamental de organizar e aplicar uma AP adequada à modalidade, contemplando as mudanças sociais e educacionais que interferem ou influenciam sua prática pedagógica. O professor na EaD é parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento e, portanto, deve atuar mais próximo de seu aluno, o acompanhando permanentemente. Além disso, como o trabalho na EaD é complexo e envolve outras áreas do conhecimento, o professor na EaD passa a lidar diretamente com outros atores participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Ocorre, portanto, a transformação do professor como entidade individual, algo muito comum na modalidade presencial, para uma entidade coletiva docente, algo necessário no ensino a distância, mediado por TDIC. Daí a necessidade de uma formação específica, voltada para a perspectiva da EaD, com a finalidade de preparar o professor para lidar com as inovações tecnológicas de ensino, suas consequências pedagógicas e os impactos causados na aprendizagem.

O professor moderno, precisa se adaptar ao uso dos sistemas de computação e desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo. Além do mais, deve estar disposto a aprender, buscar novos conhecimentos técnico-científicos, reaprender diariamente, extrapolando o conteúdo específico de sua disciplina ou área de atuação profissional. Outro ponto destacado por Behar, Schneider e Silva (2013) é a utilização de mídia aberta pelo professor na EaD. Ele deve também ser capaz de tirar o máximo de proveito dessas mídias nos programas educacionais. Elas alertam para os prejuízos que essas mesmas mídias podem provocar na aprendizagem.

A formação docente para a EaD, deve, portanto, ir ao encontro dessas necessidades provocadas pelas mudanças tecnológicas. Os novos currículos de formação docente devem, até por uma questão de necessidade, ter considerações sobre a EaD. Os professores desta modalidade devem ter isso como pressuposto em sua formação, para o encontro dos caminhos de uma educação de qualidade, alinhada, conectada com a nova realidade de ensino e aprendizagem.

As autoras destacam a UAB, programa do Governo Federal criado para ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da EaD. Entre as prioridades do programa estão: oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

As atribuições dos professores participantes dos cursos a distância ofertados, com financiamento do programa UAB, são enumeradas:

- realizar capacitações da equipe pedagógica, bem como participar das capacitações oferecidas;
- coordenar as atividades dos cursos ofertados pela Instituição de Ensino, no âmbito do Sistema UAB;
- desempenhar atividades de docência;
- participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia de avaliação na modalidade a distância;
- coordenar as atividades acadêmicas de seus tutores;
- desenvolver o sistema e a metodologia de avaliação dos alunos;
- apresentar relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas;
- elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino para encaminhamento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC), ou quando solicitado (BEHAR; SCHNEIDER; SILVA, 2013, p. 153-154).

O documento Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), apresenta como exigências aos professores, nas instituições que promovam cursos a distância, as capacidades de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;

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

Portanto, também em termos legais, é exigido do professor na EaD múltiplas capacidades para a realização de um trabalho complexo, altamente especializado e minucioso. O trabalho precisa ser bem planejado, com recursos e materiais didáticos de apoio adequados. Além disso, o professor deve compreender o funcionamento e atribuições de cada componente dos grupos de trabalho, já que tem não só atividades pedagógicas, mas também deve cuidar da gestão dos processos.

Por essa razão, é importante se pensar em uma formação docente que considere todos os contextos da EaD. Ao tratar da formação de professores para atuação na EaD, as autoras utilizam como referência, a abordagem por competências, em três elementos da competência: os conhecimentos (saber), as habilidades (saber fazer) e as atitudes (saber ser), que constituem o CHA. A competência só se efetiva com a aquisição de conhecimentos, quer dizer, se houver aprendizagem (BEHAR, 2009).

Behar (2009), indica que o ensino e a aprendizagem têm relação e é representada por um MP do professor. O modelo de cada professor perpassa as suas concepções do que é ensino e aprendizagem, sendo que na EaD isso não é diferente. Para que o professor atue no ensino a distância deve, portanto, construir um MP específico para esta categoria ou modalidade de ensino.

Entre os desafios do professor na EaD, um dos principais é o de potencializar o desenvolvimento de ações e reflexões, a partir de interações com os diversos objetos de conhecimento, entre eles as TDIC. Não menos importante, a construção de propostas

interdisciplinares torna-se uma alternativa, com vistas a formação integral do aluno sob a perspectiva das competências.

Em uma visão geral do modelo de mapeamento por competências, (Behar, Schneider e Silva, 2013), alertam que o número de recursos tecnológicos disponíveis é muito grande, diversificado. Por essa razão torna-se importante a busca por pesquisa e atualização, com o objetivo de se conhecer as ilimitadas possibilidades de efetivação do ensino e da aprendizagem, fazendo com que o processo de formação seja atraente e motivador. É de fundamental importância que o professor saiba utilizar, de forma correta, todos os recursos atualmente disponíveis.

Utilizando as TDIC de forma eficiente e aliando-as as melhores práticas pedagógicas próprias da modalidade EaD, o professor não só será capaz de transmitir conhecimentos, mas também e principalmente, ser mediador no processo de ensino e aprendizagem, com o papel de motivar novas situações de aprendizagem, organizando suas ideias e experiências com os alunos e suas possibilidades.

Segundo Behar, Schneider e Silva (2013), o mapeamento das competências dos atores da EaD é “utilizado para identificar, delinear, e representar em forma de um quadro ou matriz, as competências de determinado sujeito individualmente ou, nesse caso, de um tipo de ator social (professor, tutor e aluno)” (BEHAR; SCHNEIDER; SILVA, 2013, p. 165). O recurso pode ser também utilizado para verificar o grau de desenvolvimento de uma competência específica.

As autoras realizaram pesquisas que tinham por objetivo mapear as competências dos professores, tutores e alunos para a atuação na EaD. Os participantes das pesquisas foram alunos de pós-graduação, com experiência em EaD, professores, tutores, técnicos administrativos e interessados em ingressar no ensino a distância e alunos de cursos a distância, conforme o foco de cada formação. As pesquisas ocorreram entre os anos de 2010 e 2012 e culminaram na definição do modelo. Foram definidas e mapeadas as competências em três grandes blocos: 1) competências comuns a professores, tutores e alunos; 2) competências comuns a professores e tutores; 3) competências atribuídas somente aos alunos. Nos atemos,

nesta pesquisa, as competências relacionadas ao professor na EaD, conforme apresentamos nos quadros 3 e 4.

Pôde-se constatar, durante todas as etapas de coleta e tratamento dos dados, que alguns temas são comuns e muito presentes nas pesquisas no campo da EaD e utilização das mais recentes tecnologias de educação. A competência *Fluência Digital*, que está ligada justamente ao uso das TDIC e sua adequada aplicação às situações de ensino a distância, próprias da EaD, é a primeira habilidade elencada pela totalidade dos autores pesquisados. É, de fato, um consenso entre os acadêmicos desta área, que a capacidade de manipulação e uso das TDIC no planejamento e execução das atividades é condição imprescindível para o sucesso do professor na EaD.

A competência *Autonomia*, está ligada a independência que o professor deve ter em relação a sua própria atividade. Com a inserção das TDIC nas práticas educacionais a distância, o professor deve ser formado para analisar soluções para os problemas decorrentes desta forma e modalidade de educação. É preciso discutir, durante os processos formativos, também sobre como o professor deve lidar com essa grande variedade de materiais e conteúdos, como também compreensão de como esse professor irá atuar diante dos AVA.

Busca-se, dessa maneira, que o profissional esteja preparado para uma prática diferenciada. Pretende-se que isso contribua decisivamente na construção da autonomia e uma postura colaborativa, traduzindo-se em elemento necessário a uma formação integral, global, considerando também os aspectos atitudinais. Do ponto de vista do construtivismo, a autonomia é considerada a competência específica em gerir-se, abrindo possibilidades para o aprender a aprender e a possibilidade de adaptação ao longo do tempo.

As ferramentas colaborativas presentes nos AVA, tais como os fóruns e seminários, entre outras, podem contribuir para a concretização da independência e autonomia, uma vez que potencializam as trocas entre professor e aluno, aluno e professor, aluno e aluno, o compartilhamento e a produção de conteúdo nos sistemas utilizados para a oferta dos cursos.

Os autores pesquisados caracterizam a autonomia em seus estudos, quando abordam as funções do professor, como o responsável na EaD pela organização social, moral e intelectual,

agindo como mobilizador, organizador e facilitador nas discussões. A autonomia é entendida também como desencadeadora do desejo e da necessidade de aperfeiçoamento das demais competências. A autonomia de pensamento ultrapassa o mero fazer docente, conduz a uma prática reflexiva e permanentemente inovadora.

Reflexão é a competência seguinte, levantada no mapeamento de Behar, Schneider e Silva (2013). Ela é baseada na capacidade de abstração do professor, para refletir e avaliar criticamente as situações, atividades e ações. As possibilidades de reflexão sobre a prática da modalidade estão presentes nas experiências proporcionadas pela aplicação das estratégias, ou seja, os próprios recursos e processos de ensino e aprendizagem.

O uso dos AVA, com seus variados recursos de interação, comunicação, entre outras tecnologias de compartilhamento, motivam a reflexão sobre os processos mentais que se estabelecem na troca de experiências, entre os pares docentes e com os alunos. Com atividades diversificadas, a reflexão torna-se uma habilidade obrigatória ao professor, que precisa o tempo todo analisar e interpretar dados, fatos e situações.

Schneider (2010) esclarece que, na medida em que são desenvolvidas as competências do professor na EaD, a capacidade de reflexão é aumentada e aprimorada. A habilidade está intimamente ligada ao processo de aprendizagem, principalmente em atividades que permitam a reflexão sobre as ações. Para a autora, o papel da educação torna-se ainda mais relevante, a partir da reflexão sobre as ações. As competências são aprendidas e estão em constante desenvolvimento pela reflexão, podendo ser aperfeiçoadas na medida em que há reflexão, gerando novas experiências.

A *Organização* está relacionada à capacidade do professor de ordenar, estruturar e sistematizar as atividades, materiais e grupos de trabalho. O autoconhecimento, decorrente da reflexão, é um dos pontos fundamentais para aquisição e desenvolvimento dessa competência. A organização está ligada também à capacidade do professor em planejar e gerir o processo de ensino e aprendizagem. A reflexão tem relação direta com a organização, tornando-se emblemática para a profissionalização do professor na EaD, entendida como domínio do professor sobre o trabalho e sua organização.

As pesquisas selecionadas abordam essa competência ao fazerem referência as características de personalização dos cursos em EaD. A customização dos módulos ou disciplinas, mediante apoio organizado, sistematizado, só se tornam viáveis e oportunizadas pelo professor, quando este desenvolve a habilidade de criar estratégias de sistematização, ordenação e classificação dos conteúdos e atividades desenvolvidas. As questões acadêmicas, como, por exemplo, a interação e suporte no acesso aos conteúdos no AVA, pressupõe alto nível de organização. É uma das competências mais exigidas ao professor na EaD.

A *Comunicação* é fundamental na prática educacional da EaD, uma vez que está fundamentada na clareza e na objetividade da expressão oral, gestual e escrita. É altamente necessária e solicitada ao professor no uso das ferramentas de interação disponíveis nos AVA, como os *chats*, fóruns, diários e outros meios de interação. O trabalho em EaD, apoiado por ferramentas nos AVA, realiza-se especialmente através de registros em comunicação escrita. É importante, para a aquisição desta competência, conhecer a norma culta da língua, compreender o perfil e comportamento do aluno e as formas de comunicação de acordo com o público receptor.

Quando ocorrem ruídos ou falhas na comunicação, a falta de clareza pode ocasionar problemas na efetivação da EaD. A prática do ensino a distância, desde a apresentação das aulas, conteúdos e atividades, até as orientações e *feedbacks*, só pode ser realizada tendo essa competência como pressuposto na formação do professor. Por habilidades em comunicação são entendidas a escrita de forma clara e objetiva, coerente com as demandas do aluno com quem o professor está estabelecendo o processo de comunicação, a capacidade de interpretar as mensagens desse aluno e a articulação no uso de vocabulário adequado. A capacidade de imitação vocal está incluída nesta competência.

Por *Administração do Tempo*, compreende-se o cumprimento da agenda, a conciliação das atividades e cumprimento dos prazos, para o bom andamento e gestão das atividades. É a capacidade do professor em estabelecer prioridades, visando atingir as metas e objetivos. A administração do tempo é uma temática também muito relacionada à permanência ou evasão do aluno. A questão da evasão ou até mesmo do não cumprimento das atividades propostas na EaD, são próprias da falta de uma cultura de ensino e aprendizagem a distância.

As hipóteses levantadas nos estudos, são além da falta de uma cultura de EaD no país, problemas ligados a organização do professor, tanto em termos da quantidade de tarefas a serem cumpridas, como também quanto a administração do tempo, mais especificamente na utilização dos recursos digitais. Para a aquisição desta competência, o professor precisa aprender a utilizar o tempo de maneira eficiente, estabelecer limites e prazos, delimitando prioridades.

O *Trabalho em Equipe* é também uma das competências mais discutidas nos trabalhos analisados. Contempla as relações inter e intrapessoais, que permitem ao professor se expressar e comunicar, adequadamente, seus sentimentos, opiniões e expectativas. Para o bom trabalho em equipe é, portanto, necessário ter a competência comunicação bem desenvolvida. A destreza do professor para interagir com os outros atores da EaD, pode trazer importantes benefícios aos participantes do processo, em oportunidades de interação.

Como destacado em todas as pesquisas analisadas, o trabalho docente em EaD é planejado, sistematizado, organizado e construído coletivamente. Os diversos atores da EaD, entre eles, o professor deve desenvolver a capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares. A fragmentação dos saberes na EaD, decorrentes da especialização e desenvolvimento da modalidade no cenário educacional, determinou a subdivisão de funções.

A construção de toda a concepção de um curso a distância é coletiva. Desde a definição da equipe de trabalho, das diretrizes que nortearão o tipo de formação que será ofertada e disponibilizada ao aluno, bem como o desenvolvimento do material didático, das aulas e atividades, do suporte ao aluno que será necessário para o bom andamento do curso até sua conclusão. A colaboração, a responsabilidade, envolvimento com o trabalho, o desempenho individual, respeito aos pares, o aprender a trabalhar em grupo, dedicação e cumplicidade, tornam-se pontos cruciais para o sucesso de qualquer projeto pedagógico, ainda mais especialmente em EaD.

Motivação é a competência que estabelece as condições para manter o professor em movimento constante de busca pelos resultados determinados, definidos no planejamento do trabalho. Como o próprio termo diz, é o que motiva, incentiva, encoraja, estimula, anima e fomenta o trabalho do professor. É por um motivo ou causa que, na maioria das vezes, se

justifica o trabalho do professor, principalmente em uma modalidade tão complexa quanto a EaD.

O que fundamenta essa competência são os pressupostos atitudinais ligados a autoestima, autoconfiança, disposição, engajamento, acolhimento, abertura para troca de experiências, empatia, receptividade, a capacidade de se colocar no lugar dos outros atores, ser participativo em todos os momentos. Para a aquisição e desenvolvimento dessa competência são necessários o autoconhecimento, conhecimentos sobre os outros e mecanismos de automotivação. O professor deve ser capaz de lidar com suas próprias dificuldades.

O *Planejamento* é baseado no estabelecimento das prioridades, metas e objetivos a serem alcançados pelo professor. Em educação e ainda mais especialmente em EaD, consideram-se as condições necessárias para criar soluções e aplicar as estratégias de ensino e aprendizagem. O professor deve desenvolver a capacidade de identificar as possíveis variações de planejamento, o que o contexto pede, exige, as potencialidades e deficiências do cenário e conhecer bem o público a que se dirige as estratégias de aprendizagem.

Esta competência está intimamente ligada à administração do tempo e a organização. Exige do professor repensar o planejamento prévio das atividades, pois podem surgir, durante o processo de interação com o aluno, imprevisto ou novas demandas, exigindo ajustes ou mudanças de roteiro. O perfil dos alunos influencia e, por vezes, pode determinar a necessidade de adaptações ou mudanças no planejamento e sua aplicação. A fundamentação do planejamento pedagógico, no que diz respeito aos aspectos de organização, incluem os propósitos do processo de ensino e aprendizagem a distância, organização do tempo e expectativas em relação a atuação dos participantes. O planejamento é evidenciado em todos os estudos analisados.

Schneider (2007) também evidencia a importância do planejamento na EaD. A autora reafirma que não cabem improvisações, sendo o planejamento, na visão dela, algo inerente a educação e não diferentemente na EaD. Para a autora:

Planejar é uma atividade intrínseca à educação, devendo contemplar objetivos, justificativas, estratégias de ação pedagógica e recursos para dar conta de um tema ou problema. A avaliação precisa ser constante durante todo o processo de

planejamento e de sua execução, como uma memória do trabalho construída com os alunos (SCHNEIDER, 2007, p. 27).

O Relacionamento Interpessoal é uma competência fundamentada na empatia, na mediação pedagógica, na facilitação nos processos de ensino e aprendizagem, na cooperação, na transparência, no foco ao ser humano, além do adequado relacionamento entre os parceiros. Tem relação direta com as competências organização, comunicação e trabalho em equipe.

Diz do comportamento do professor frente aos seus pares e alunos. Para a aquisição e desenvolvimento dessa competência, são necessários conhecimentos sobre como se comportar em grupos diversos, regras de etiqueta social, os códigos mais utilizados em cada um dos núcleos da EaD, bem como as normas sociais. Do ponto de vista atitudinal, pede ao professor abertura para trocar experiências com os demais atores da EaD, ser empático, receptivo e a disposição do outro. O professor deve ser capaz de se colocar na posição do outro.

A *Mediação Pedagógica* é outra das principais competências abordadas nas pesquisas analisadas. Entre as principais tarefas do professor na EaD, a mediação pedagógica é das principais condições para que se efetive o aprendizado do aluno. Pressupõe condições para incentivar e mobilizar as trocas entre os alunos, organizar grupos, orientar ações, problematizar posicionamentos e entendimentos sobre o conteúdo em questão, administrar conflitos, realizar negociações, tendo por objetivo aproximar o aluno do conteúdo de forma ativa e coletiva, visando a construção do conhecimento.

Para adquirir e desenvolver essa importante e fundamental competência, o professor deve conhecer os processos de aprendizagem para a construção do conhecimento, envolvendo nisso, dinâmicas de grupo, novas didáticas e princípios da pedagogia da pergunta de Paulo Freire. A mediação pedagógica está relacionada as competências de relacionamento pessoal, de motivação, de trabalho em equipe e comunicação. É uma competência que solicita do professor atitudes de respeito, acolhimento, responsabilidade, atenção, proatividade e flexibilidade nas interações com os demais atores da EaD.

Dar e Receber Feedback consiste na leitura e compreensão das ações ou das mensagens emitidas por outro ator da EaD, dando resposta ou retorno ao emissor de forma respeitosa e adequada ao contexto da ação ou mensagem, como também compreender e aceitar o *feedback*

do outro sobre as ações e mensagens emitidas. Trata-se, no contexto educacional, da leitura e compreensão do trabalho do aluno.

É dever do professor na EaD, dar retorno de forma acolhedora e respeitosa e receber da mesma forma *feedback* durante o processo de ensino e aprendizagem de alunos, monitores/tutores e outros professores, de modo a compreender e aceitar o retorno do outro a respeito de sua atuação. Desse modo, o aluno que recebe incentivo e *feedback* constantes, tem maiores chances de avanço no processo de aprendizagem.

A *Didática* sustenta a prática docente. É competência base em qualquer situação educacional. Revela-se na ação do professor na EaD. É considerada como reflexão sistemática da prática pedagógica. Pressupõe ação educativa em uma sociedade historicamente determinada, capacidade de seleção e aplicação de procedimentos, métodos, técnicas e recursos aos conteúdos, por meio da determinação de objetivos e finalidades pedagógicas.

Solicita do professor na EaD, conhecimentos científicos e metodologias de ensino diversificadas, bem como a aplicação das variadas tecnologias na educação. É o saber como aplicar determinado recurso ou tecnologia de acordo com a finalidade pedagógica. Para tal, deve conhecer os diferentes contextos educacionais e as estruturas disponíveis. Entre as habilidades necessárias, estão a capacidade de estabelecer relação entre a experiência do aluno e o conhecimento teórico/científico, o planejamento das atividades levando em consideração o perfil e estilos de aprendizagem dos alunos. Interpretação de dados e mediação pedagógica adequada, domínio da sala de aula, são competências que devem ser desenvolvidas para aquisição dessa competência.

Por *Gestão Acadêmica* entende-se todo o planejamento, adequação, organização das várias etapas do processo de desenvolvimento de um curso a distância. Isso envolve pensar a transposição didática do projeto do curso, módulo ou disciplina e as estratégias pedagógicas pensadas conforme o modelo pedagógico adotado. A produção do material didático e organização do AVA, o desenvolvimento das disciplinas ou módulos, acompanhamento e avaliação dos alunos e tutores e a elaboração de relatórios e demais registros acadêmicos.

Paralelamente, envolve a parte logística. Como a realização de aulas presenciais (quando se aplicar) e conferências via *web*, prazos de envio de material aos polos de apoio presencial. Conhecer todos os processos da EaD, as formas de organização dos cursos a distância, o projeto pedagógico, as metodologias didático-pedagógicas próprias da EaD, processos de avaliação a distância, formas de produção de material didático e as tecnologias que serão utilizadas no curso, compõem a gama de conhecimentos necessários ao professor na EaD.

Para o desenvolvimento desta competência, são necessárias habilidades quanto ao conhecimento e domínio das TDIC, capacidade analisar as características dos mais variados grupos ou comunidades de alunos, planejamento pedagógico, estruturação dos procedimentos de avaliação. O professor deve ser atento, responsável, comprometido e analítico. Ter iniciativa, autocontrole, discernimento.

4.4 Análise Geral dos Resultados Encontrados

De modo geral, as publicações selecionadas, levando-se em consideração a correlação com a temática e os objetivos desta pesquisa, revelaram uma significativa correspondência com mapeamento das competências dos atores da EaD, proposto por Behar, Schneider e Silva (2013). Todas as competências mapeadas são resultado de uma pesquisa criteriosa, extensa e bastante detalhada. As autoras desenvolveram o projeto junto a um grupo de pessoas ligadas ao ensino a distância da UFRGS, sendo esses profissionais, professores com experiência em EaD, alunos de pós-graduação, técnicos administrativos e ainda outros interessados em ingressar na modalidade.

Utilizando como instrumentos de pesquisa, a Roda das Competências (SCHNEIDER et. al., 2012) e outros materiais, foi possível construir um modelo capaz de representar um quadro ou matriz de competências necessárias aos atores da EaD. A partir disso, foram então mapeadas as competências necessárias, em três grandes blocos. Dois deles, fizeram parte das avaliações e análises desta pesquisa, o de competências comuns a professores, tutores e alunos e o de competências comuns a professores e tutores. O terceiro e último bloco, que mapeia as competências identificadas apenas aos alunos da EaD, não compuseram o escopo desta pesquisa.

Estamos passando por um momento de profundas mudanças e desenvolvimento da EaD no Brasil. O país tem desenvolvido um maior volume de pesquisas na área, em que as competências necessárias para atuação do professor interessado em exercer seu ofício na modalidade, estão despertando maior atenção e interesse, tanto de pesquisadores como das instituições de ensino interessadas em oferecer ou desenvolver a oferta já existente em EaD.

A partir da compreensão do perfil necessário ao professor da EaD, por meio do mapeamento de competências, é possível refletir sobre os papéis solicitados a este, mediante a avalanche de mudanças registradas na EaD nos últimos anos. São mudanças impostas pelas novas relações sociais, impulsionadas pelas tecnologias digitais e pelo uso das TDIC na educação formal. Em poucos anos de experiência, a EaD se tornou no Brasil uma realidade, modalidade em que atualmente são ofertados cursos totalmente a distância, semipresenciais e livres.

Quando tratamos de cursos a distância no Brasil, percebe-se que tanto os órgãos governamentais reguladores do ensino no país, como também e principalmente as instituições de ensino juntamente com as entidades que as representam, estão desprendendo maior atenção ao desenvolvimento da modalidade. Após alguns anos de iniciativas precipitadas, exigidas por força da legislação ou disputa pelo mercado educacional, que levaram muitas instituições a um alto grau de investimento econômico-financeiro e que não levaram aos resultados esperados, a EaD está passando por franca expansão e desenvolvimento em sua qualidade.

A EaD, assim como a educação presencial, pressupõe perfil adequado de profissionais para a formação de suas equipes multidisciplinares. Portanto, a experiência acumulada no ensino a distância até aqui, têm permitido a construção de melhores vias para a continuidade do desenvolvimento desta modalidade de ensino, que tem um incalculável potencial de apresentar soluções viáveis para a formação escolar formal do povo brasileiro. Atualmente, são ofertados no Brasil cursos a distância em vários níveis acadêmicos de ensino, do ensino fundamental às pós-graduações. Pode-se dizer que aprendemos muito durante este percurso e hoje temos ótimas experiências na formação de pessoas com ótimo nível de profissionalismo e criatividade.

Portanto, a experiência e conhecimentos técnicos-científicos acumulados, somados às formulações teóricas de pesquisadores e estudiosos dedicados a área de EaD, possibilitaram o

surgimento de projetos inovadores, qualificados e a conquista de credibilidade acadêmica. Muitos gestores escolares, profissionais docentes e alunos, que antes olhavam para a EaD com certa desconfiança, atualmente a reconhecem como um caminho possível para uma formação de qualidade, credibilidade.

As instituições de ensino, neste sentido, têm procurado oferecer cursos em EaD com o mesmo grau de qualidade do ensino presencial, demarcado nas últimas décadas, como de qualidade superior em relação aos cursos a distância. Estudos como o desenvolvido por Behar, Schneider e Silva (2013) são um indicativo dos esforços direcionados a esta área, pela busca de um sistema de ensino em permanente evolução. Esta dissertação, modestamente, também tem o mesmo intento, oferecer uma breve reflexão e discussão sobre os temas relacionados a modalidade.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o que se tem discutido mais recentemente, no âmbito acadêmico, acerca da formação de professores para a EaD, oportunizou a este pesquisador a experiência da busca por respostas a questões inquietantes. Por que, mesmo diante do acelerado crescimento e expansão do ensino a distância no Brasil, a formação específica para os profissionais docentes desta modalidade ainda é tão incipiente no país? Por que mesmo com aumento permanente na oferta de cursos a distância pelas instituições, ainda não existe um referencial específico para delinear o perfil docente para a EaD? Por que mesmo com o aumento progressivo de alunos matriculados a cada ano, as instituições de ensino e profissionais envolvidos na EaD, ainda parecem estar pouco atentos a importância de formação específica para a modalidade?

Nesta empreitada, pôde-se perceber que toda mudança na vida cotidiana de uma instituição ou profissional de ensino, provoca reações diversas. A resistência às mudanças talvez seja a principal reação humana frente a uma novidade. Há processos da vida privada e profissional que são consolidados ao longo do tempo e que, apesar de estarem ultrapassados ou superados, insistem em se fazer presentes em virtude da aparente segurança que oferecem aos seus interessados. A mudança de cultura, em qualquer âmbito da existência humana, enfrenta obstáculos naturais e exige esforço extra dos envolvidos no contexto em questão. Ou seja, as mudanças não acontecem como algo natural. Elas exigem uma espécie de metamorfose nos setores da sociedade e na vida das pessoas.

Na caminhada pela resignificação, o ensino a distância no Brasil segue enfrentando entraves na tarefa de construção do conhecimento sobre a formação profissional dos professores especialistas em EaD. Existe ainda a necessidade de superar a visão equivocada de um professor reprodutivista e executor de um trabalho fragmentado, que ainda caracteriza algumas práticas mais tradicionais de ensino. São os desafios inerentes de um processo focado no ensino e aprendizagem inovador, que necessita gerar participação coletiva, criatividade, autonomia, capacidade de pesquisa, leitura crítica e reflexiva da realidade e de visão multidisciplinar.

O papel do professor é revisitado na EaD. Neste contexto, de mudanças provocadas pela inserção de novas tecnologias na educação e de novas demandas para o atendimento as

necessidades e expectativas do aluno, o professor não é simplesmente aquele que ensina um conteúdo ou disciplina específica. Ele passa a ser aquele que media o aprendizado, que ensina o aluno a aprender. Não é um mero transmissor de informações, mas aquele que cria as condições necessárias para que o aluno adquira a capacidade de buscar a informação desejada. Não é aquele que conduz as melhores aulas expositivas, mas o que promove, organiza situações em que o aluno tem a oportunidade de construir o próprio conhecimento. O que exige do professor, formação adequada e continuada.

Revisar as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, recorrendo a base de dados da BDTD do IBICT, com a intenção de vislumbrar o que se tem produzido sobre a formação específica dos professores para a EaD, bem como as narrativas de formação, nos faz repensar sobre a formação do profissional atuante na EaD, refletir sobre os públicos desta modalidade de ensino, além de quais são os saberes necessários para atuação docente em tempos atuais.

Uma vez que se propõe uma nova emergente modalidade de ensino, devemos pensar nas políticas públicas que irão dialogar com os profissionais que atuarão neste contexto. A análise dos trabalhos supramencionados, permitiu identificar uma significativa preocupação com a formação dos professores da EaD, diante das políticas públicas que descrevem a modalidade e perante as mudanças observadas na sociedade. Evidenciou-se, também, a importância de utilização das narrativas de formação dos profissionais atuantes na modalidade, para o crescimento profissional deles e de seus pares.

Constatou-se, ainda, apesar dos avanços no campo da investigação científica nesta área, um número tímido de pesquisas realizadas em relação à importância que a EaD vem ganhando no cenário educacional brasileiro. Na presente pesquisa, foram encontrados relativamente poucos trabalhos em que a ênfase foi direcionada para a formação docente específica para a EaD, exigindo a preocupação com a formação destes profissionais, visto que o ensino a distância guarda consigo inúmeras particularidades, não cabendo adaptações ou improvisações.

Dados do relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, o CensoEAD.BR 2018/2019, em sua última versão, publicada em 26 de março de 2021, reafirmam que a modalidade está se desenvolvendo e se diversificado muito no Brasil. É uma categoria

educacional capaz de atender os mais variados tipos de público, levando-se em conta as principais discrepâncias entre alunos com um mesmo objetivo em comum, sejam os aspectos sociais, financeiros, familiares, culturais e geográficos. Independentemente da pandemia imposta pela COVID-19, é uma modalidade de educação que está se consolidando no mercado de ensino, gerando cada vez mais interesse e confiança e, conseqüentemente mais conteúdos diversificados.

Estudos do INEP confirmam que o crescimento de alunos do ensino superior em cursos à distância segue como tendência no Brasil. De 2009 a 2019, o número de estudantes passou de 330 mil para mais de um milhão e meio, o que resulta em crescimento de 378,9%. Pela primeira vez, no histórico da educação brasileira, o número de alunos na EaD ultrapassou a quantidade de estudantes que optaram por iniciar a graduação presencial. Os dados mostram que na modalidade EaD, a maior parte dos professores possuem mestrado e em cursos presenciais a maioria dos profissionais contam com doutorado.

Para a execução desta pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico da produção acadêmica nacional dos últimos cinco anos sobre a formação de professores para a EaD. Realizamos a busca por meio de pesquisa catalográfica na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com a combinação dos descritores: *formação de professores para educação a distância, formação de professores para ead, formação docente para educação a distância e formação docente para ead.*

Realizamos a identificação e examinamos as perspectivas de investigação presentes nas produções acadêmicas selecionadas no período de 2016 a 2020, que versam sobre a formação docente em EaD. Em seguida, identificamos e descrevemos as principais abordagens teóricas presentes nas pesquisas selecionadas. E por último, comparamos o que se discute no modelo proposto por Behar, Schneider e Silva (2013) com o encontrado nos trabalhos selecionados.

Foram cumpridas seis etapas: 1) apresentamos a temática da pesquisa, bem como sua importância e contextualização no cenário da educação brasileira, especialmente na EaD; 2) sistematizamos e apresentamos ainda o problema de pesquisa, sustentado pelo relativo baixo número de cursos ofertados no Brasil para formação específica de professores para EaD, em

comparação com a expansão de oferta e aumento no número de matriculados na modalidade a distância; 3) apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a base para a justificativa da pesquisa que propomos, partindo da importância da formação específica de professores, para o desenvolvimento de práticas e metodologias de ensino em EaD; 4) apresentamos o percurso metodológico, durante as buscas nos bancos de dados, até a definição das publicações que compõem a seleção final dos estudos analisados. O caminho adotado foi escolhido, visando que se tornasse possível chegar aos objetivos e resultados estabelecidos na proposta deste estudo; 5) apresentamos as etapas de tratamento e análise dos trabalhos catalogados e posteriormente selecionados, de acordo com os parâmetros e objetivos desta pesquisa. Neste momento, são apresentadas as principais evidências e pontos de convergência entre as pesquisas selecionadas, relacionando-as aos pressupostos postulados no modelo de competências de Behar, Schneider e Silva (2013); 6) apresentamos as considerações finais, bem como o apanhado geral dos resultados obtidos ao longo da construção do estudo.

Os resultados obtidos, nos permitem afirmar que a formação de professores para a modalidade EaD está passando por um processo de mudança e desenvolvimento no Brasil. Os estudos acerca das competências docentes para a EaD, apontam para a identificação daquelas necessárias para atuar oferecendo educação de qualidade, levando-se em conta os diferentes perfis de alunos, com preferências, conhecimentos, culturas e faixas etárias diversas. Os impactos no setor de educação causados pela pandemia da COVID-19, estão provocando mudanças na experiência global da aprendizagem online. Ainda há muito o que se investigar sobre os possíveis efeitos pós pandemia, para a necessidade de incremento em modelos inovadores com a mudança de hábitos de estudos, impostos pela pandemia.

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil: CensoEAD.BR 2013/2014**. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil: CensoEAD.BR. 2014/2015**. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil: CensoEAD.BR. 2015/2016**. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil: CensoEAD.BR. 2016/2017**. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil: CensoEAD.BR 2017/2018**. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil: CensoEAD.BR 2018/2019**. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 08 nov. 2019.
- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil: CensoEAD.BR 2019/2020**. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.
- ABREU, Thiago P. de. **O trabalho docente na educação a distância: professor ou tutor?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.
- ALMEIDA, Carina T., **O papel do professor na educação a distância**. Àgora, Porto Alegre, ano 2, jul./dez.2011.
- ALVES, Aglaé. C. T. P. EaD e a formação de formadores. In: VALENTE, José A.; ALMEIDA, Maria E. B. de A. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, p. 117-129, 2007.

ARAÚJO, Ronaldo M. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educacion a distancia: De lateoría a laprática**. 2ª ed. Barcelona: Editora Ariel, 2002.

AVILA, Sarah H. A construção da identidade docente no ensino superior e sua preparação para atuar na educação à distância. **Revista de Educação**, v. 15, p. 141-149, 2012.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BARRETO, Vanessa L. **A prática na educação a distância: Duas experiências e múltiplas reflexões**. Desvelando seus cotidianos de ensino no AVA. 2017. 195f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BECKER, Fernando. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1992.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1999.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação**. Brasília, DF, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BEHAR, Patricia A.; SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia K. Competências dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno. In: BEHAR, Patricia Alejandra. (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 152-173.

BEHAR, Patricia A.; BERNARDI, Maira; MORESCO, Silvia F. Competências para a prática pedagógica na educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra. (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 174-194.

BEHAR, Patricia, A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

BEHAR, Patricia; LEITE, Sílvia; SANTOS, Leandro. **A institucionalização do ROODA na UFRGS: em busca de novos espaços pedagógicos**. 2005. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/414/400>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educação e Sociedade, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

BERALDO, Patrícia. **Educação a distância e a formação docente: projeto Edupesquisa (2014-2015)**. 2016. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2016.

BENTES, Roberto de Fino. A avaliação do tutor. In. LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 166-170.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 1968. Seção 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 436/2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 ago. 2001. Seção 1E. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 277/2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. 3ª ed. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12880-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Desafios da Educação a Distância na formação de professores**. MEC/SEED, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. **Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 2016b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22055580/do1-2016-10-11-portaria-no-1-134-de-10-de-outubro-de-2016-22055503-22055503. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BUARQUE, Cristóvam. Formação e invenção do professor no século XXI. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson, 2011.

CARVALHO, Ana B. **Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem.** In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

CASTANHEIRA, Nelson P. **Modelo para a avaliação da qualidade da educação a distância em ambientes com aulas por televisão, via satélite.** 2008. 223f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica.** São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAVES, E. **Conceitos Básicos: Educação a Distância.** EdutecNet: Rede de Tecnologia na Educação, 1999. Disponível em: <http://www.edutecnet.com.br/>. Acesso em: 02 jul. 2018.

CORDÃO, Francisco A. As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio. **Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional**, v. 37, n. 3, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/184>. Acesso em: 20. Ago. 2020.

CORDÃO, Francisco A; MORAES, Francisco. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas.** São Paulo: SENAC São Paulo, 2020.

COSTA, Natália X. **Curso de formação para docência online: uma proposta para a formação continuada.** 2019. 70f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino das Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2019.

COSTA, Sanmia S. **Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade.** 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luis A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

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

FARIA, Denilda de. **Desafios e possibilidades da docência na ead em Arraias e Gurupi da UFT/UAB, 2006-2016**. 2017. 159f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

FARIA, Elaine T. (Org.). **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FERREIRA, Angelita da R. **Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74> . Acesso em: 18 ago. 2020.

FONSECA, João J. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva Vigotskiana e as tecnologias. **Revista Educação**, v. 2, p. 58-67, 2010.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GRASSI, Daiane. Competências em educação a distância. In: FARIA, Elaine Turk. (Org.). **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUEDES, Isabella A.; SANCHEZ, Liliane B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso. **Holos**, ano 33, v. 7, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HOLMBERG, Borje. **A disciplina de educação a distância**. *Jornal de Educação a Distância / Conceitos e Características*. 1997. Disponível em: <http://cade.athabascau.ca/vol11.1/holmberg.html>. Acesso em: 02 de jul. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2019**. Brasília, out. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

JAEGER, Wener. Lugar dos gregos na história da educação. In: JAEGER, Wener. **Paidéia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, p. 3-20, 1995.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 2ª ed. Londres: Routledge, 1991.

KENSKI, Vani M. **Políticas públicas educacionais para gestão democrática: reflexões sobre projetos de formação docente via educação a distância (EaD)**. 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/346.pdf> Acesso em: 18 ago. 2020.

KUENZER, Acácia Z. A reforma do ensino técnico do Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso J.; JÚNIOR, João dos R.; OLIVEIRA, Maria R. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

LEITE, Janaina F. **Educação a distância e a formação a distância: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS Campus Passos**. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. Internet e desenvolvimento humano. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 9, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2020.

LÉVY, Pierre. O ciberespaço como um passo metaevolutivo. **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, n. 13, p. 59-67, dez. 2000. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3081>. Acesso em: 16 ago. 2020.

LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MACHADO, Anna R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, Lilia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. 1ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 43-70.

MACHADO, Lucília R. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MACHADO, Lucília R. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2020.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: A educação a distância hoje**. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Professiona_l_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARCHAND, Louise. Características e problemáticas específicas: a formação universitária pela videoconferência. In: ALAVA, Seraphin. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARQUES, Mario O. **A formação do profissional da educação**. 4ª ed. Palhoça: Unisul, 2003.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: MORAN, João Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7ª ed. Campinas: Papyrus. p.133-173, 2003.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2010.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MEIRINHOS, Manuel, F. A. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua**. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277245609_Desenvolvimento_profissional_docente_em_ambientes_colaborativos_de_aprendizagem_a_distancia_estudo_de_caso_no_ambito_da_formacao_continua. Acesso em: 22 ago. 2020.

MERCADO, Luís P. L.; VIANA, M. A. P.; PIMENTEL, F. S. C.; ROCHA, M. L.; PINTO, I. B. Internet e suas interfaces na formação para a docência online. In: SILVA, Marco. (Org.). **Formação de docentes para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, p. 111-137, 2012.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. 2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MILL, Daniel R. S. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2015.

MILL, Daniel R. S. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na educação a distância virtual. In: MILL, Daniel R. S. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos, SP: EdUFSCar, p. 13-22, 2010.

MILL, Daniel R. S. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. (Orgs.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, p. 25-42, 2014.

MILL, Daniel. 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**. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 298-319.

MILLAN, Gerson L. **Compreensões sobre práticas pedagógicas apoiadas pelas tecnologias digitais**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAIS, Francineide F. **O agir docente no/sobre o material impresso da ead: o ofício do professor-autor**. 2016. 194f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MORAN, José M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

MORAN, José M. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

MORAN, José M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MORAN, José M. Os desafios da Educação a Distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

MORAN, José Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Universidade de São Paulo, São Paulo, artigo atualizado em 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOURA, Dante H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MURCHO, D. Os Novos Paradigmas da Educação. **Espaço Público**. 2002. Disponível em: www.filedu.com/dmurchoosnovosparadigmas.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

NOVÓA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, p. 1-18, jan./abr. 2009. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.htm. Acesso em: 2 ago. 2020.

OLIVEIRA, Anely S. **A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

OLIVEIRA, Gislene L. de. **O trabalho docente e educação a distância na Universidade Federal de Goiás**. 2019. 199f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis, Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Vivianne. S.; SILVA, Rosália. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, ano 28, v. 2, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PENA, Maria A. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores nos cursos técnicos da rede federal**. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, Eva. Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. **História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/mBv36y8F.doc. Acesso em: 05 abr. 2019.

PEREIRA, Luiz A. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica. **Anais do Fórum de Educação Profissional**, Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/lic_ept.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

PERIN, Eloni dos S. **Competências docentes digitais para o compartilhamento de práticas e recursos educacionais**. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Textos de Edson Nascimento Campos et al: saberes da docência. São Paulo: Cortez, 6ª ed., 2008

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PIRES, Márcia R. **As competências do professor da educação a distância**. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

PONTE, João P. **A formação do professor de matemática: passado, presente e futuro**. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3169/1/05-Ponte%20%28Conf%20P-Abrantes%29.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2020.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso: em 06 out. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2sxYyNB>. Acesso em: 20 nov. 2018.

REZENDE, Flávia. A. **A complexidade possível de ser transposta na conformação de ambientes de ensino e aprendizagem a distância**. 2006. Disponível em: <https://unicamp.academia.edu/FlaviaAmaralRezende>. Acesso em: 05 fev. 2019.

REZENDE, Flávia A. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 1, mar. 2002. Disponível em: <http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/attach/85126732/AS%20NOVAS%20TECNOLOGIAS%20NA%20PR%20C3%81TICA.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

RIPA, Roselaine. **Reflexões sobre o “ser professor” na EaD: estamos diante de uma descaracterização do trabalho docente**. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2475/1638>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ROCHA, Paula E. **Formação de professores e tecnologia: um estudo da modalidade ead nos cursos de licenciatura da UFG/REJ**. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

RODRIGUES, Lucilene M. **Competências docentes do professor-tutor na educação superior a distância como proposta de uma formação continuada**. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMISZOWSKI, Alexander J. **Developing auto-instructional materials**: from programmed texts to the call and interactive video. London: Kogan Page, 1995.

SAGGIOMO, Leandro da Silva et al. Formação continuada em educação a distância: ação e reflexão sobre as competências do professor tutor. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 15, n. 1, p. 200-216, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1025>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SANTOS, Edmea. Saberes da docência online: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano. **Educação a Distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

SANTOS, Juliani N. dos; BRANCHER, Vantoir R. Formação de professores da educação profissional e tecnológica - ept e narrativas de formação: uma revisão literária. **ACTA Tecnológica**, v.12, nº 1, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336312599_Formacao_de_professores_da_educacao_profissional_e_tecnologica-ept_e_narrativas_de_formacao_uma_revisao_literaria. Acesso em: 18 ago. 2020.

SANTOS, Jussara G. dos. **Desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de informação e comunicação**. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SANTOS, Rosemary. A Formação de formadores na cibercultura e a atuação docente universitária. **Educação Em Foco** (Juiz De Fora), v. 23, p. 153-174, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19965>. Acesso em: out. 2020.

SATLHER, Luciano; JOSGRILBERG, Fábio; AZEVEDO, Adriana. **Educação a Distância**: uma trajetória colaborativa. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

SCHELESKY, Paulo S. **Formação de professores no contexto ead e a relação com o uso da tecnologia**: uma análise a partir de professores egressos. 2020. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

SCHNEIDER, Dayse et. al. **Competências na tutoria em educação a distância**. Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

SCHNEIDER, Dayse. **MP-CompEAD**: modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância. 2014. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SCHNEIDER, Dayse. **O desenvolvimento da competência de reflexão a partir de portfólios de aprendizagem**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em

Tutoria em Educação a Distância), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SCHNEIDER, Dayse. **Planeta Rooda**: desenvolvendo arquiteturas pedagógicas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In SILVA, Marco. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SOARES, Sandra R.; CUNHA, Maria I. da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Aparecida. N. Trajetórias de professores da educação profissional. **Pró-Posições**, v. 16, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643685>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TANO, Cleide F.; SANTOS, Adriana C.; FRANÇA, Robson L.; LUCENA, Carlos A. Políticas de formação e inserção profissional no contexto democrático brasileiro dos anos 2000. 2021. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 211-225, jan. 2021.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, Tatiani F. **O perfil docente nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais**. 2017. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

VALLIM, Maria A. **Vivências de professores formadores para a educação profissional e formação crítico-reflexiva na ead**: um estudo de caso. 2018. 217f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Marcelo M.; ZOUAIN, Deborah M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.