

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA  
REDE PRIVADA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Inajara de Salles Viana Neves

**Belo Horizonte**

**2011**

INAJARA DE SALLES VIANA NEVES

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA  
REDE PRIVADA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Política, Trabalho e Formação Humana (NETE) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Professor Orientador: Fernando Rocha Fidalgo.

**Belo Horizonte**

**2011**

N513c  
T

Neves, Inajara de Salles Viana.

Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância [manuscrito] / Inajara de Salles Viana Neves. - UFMG/FaE, 2011.  
185 f., enc,

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Fernando Rocha Fidalgo.  
Inclui bibliografia, anexos e apêndices.

1. Educação -- Teses. 2. Prática de ensino -- Teses. 3. Ensino a distância -- Teses. 4. Professores -- Aspectos sociais -- Teses.

I. Título. II. Fidalgo, Fernando Rocha. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.104

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA REDE PRIVADA NA  
MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Política, Trabalho e Formação Humana (NETE)  
da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Banca examinadora:

\_\_\_\_\_ Prof.  
Dr. Fernando Rocha Fidalgo (Orientador) (UFMG)

\_\_\_\_\_ Profa.  
Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUCMinas)

\_\_\_\_\_ Profa.  
Dra. Maria de Lourdes Rocha Lima (UFMG)

\_\_\_\_\_ Prof.  
Juliane Correa (UFMG)

\_\_\_\_\_ Daniel  
Mill (UFSCar)

\_\_\_\_\_ Prof.  
Dr. Hormindo Pereira de Souza Júnior (UFMG) - Suplente

## AGRADECIMENTOS

Esta conquista se deve às pessoas que sempre me apoiaram, àquelas que são o motivo da minha persistência e vontade de continuar. As minhas filhas Uyara e Nayara, obrigada pela cumplicidade, compreensão e por me ensinarem tanto.

A Najá, minha mãe, por levar a vida superando os desafios e obstáculos e ainda ter leveza. Ao Adelino, pela generosidade em me aceitar como filha e ter sido a referência masculina mais importante para mim. A Taimã, irmã única e querida, que sabe quão é especial em minha vida. Agradeço pela graça e oportunidade de fazer parte de uma família em que a coerência e a verdade são exemplos constantes. Sou muito grata e sei que ainda muito terei a agradecer.

Ao Fernando, pela competência, companheirismo, oportunidades e confiança que levaram a uma experiência muito rica e intensa.

A Nara, pela simplicidade, capacidade, doçura e receptividade.

Às professoras Dayse Cunha e Juliane Correa, pela gentil contribuição na banca de qualificação e pela acolhida em todos os momentos.

Ao Daniel Mill, amigo sem igual, pela generosidade, alegria e habilidade em compartilhar saberes.

A Kátia Gardênia, pela tranquilidade, cooperação constante e disponibilidade. **Sua amizade é cara e, às vezes, fico intrigada por ainda ser minha amiga, mesmo me conhecendo tanto.**

Aos amigos que conheci durante os quatro anos de doutorado: Jussara Paschoalino e Fernanda Coutinho, por estarem sempre disponíveis e me incentivando para uma nova escrita. Priscila, Rose e demais profissionais do CAED, agradeço por tudo.

Ao pessoal do GIZ – Zulmira, pela competência, sabedoria e exemplo de tudo que qualquer pessoa gostaria de ser. À Lourdinha, Brescia, Bianca e Rafaela pelo prazer da convivência e pelo quanto aprendemos juntas. À Maria, por ser tão guerreira e ao mesmo tempo apresentar uma fragilidade que aproxima. A todos os profissionais da formação docente, a Francys, Lorena e Guilherme que sempre, de algum modo, estão contribuindo com a equipe.

Agradeço às pessoas que passaram pela minha vida profissional e que se tornaram importantes na relação pessoal. Às Prof.<sup>a</sup> Stela e Beatriz, da PUC Virtual, pela oportunidade, confiança e por poder contar com o profissionalismo de ambas. À Sheilla, pela contribuição

na pesquisa e pelo sorriso amigo. À Prof.<sup>a</sup> Luzia, que sempre esteve disponível para as reflexões sobre a vida. À Solange Fonseca, Edneia e Cristina, colegas da UNIPAC-Contagem, agradeço pela oportunidade de tê-las conhecido e pelas experiências e desafios encontrados nos nossos trabalhos voltados ao MEC.

As minhas grandes amigas, Martha, pela sabedoria e delicadeza, por ser uma pessoa ímpar e por me dar o privilégio de tê-la tão próxima; Izabel, pela amizade desprentensiosa e por compreender as nossas diferenças; Mariana Cavaca, pela juventude, alegria, competência e intensidade no viver.

Ao Pe. Paulo, pela sabedoria e disponibilidade incondicional.

À Dea Lúcia (*In memoriam*), por todos os momentos vividos no período de 2005 a 2009, por tudo que aprendi, por me permitir ser como sou e pela generosidade nos momentos difíceis da minha vida.

A todas as pessoas que, de algum modo, fizeram parte de minha vida durante o período de doutoramento e que, por ato falho, não tenha citado o nome, agradeço imensamente.

À Universidade Federal de Minas Gerais, ao programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação e à secretaria da pós-graduação; à Rose e a todos os profissionais que estão sempre prontos para nos atender.

A grande mutação tecnológica é dada com a emergência das técnicas da informação, as quais ao contrário das técnicas das máquinas são constitucionalmente divisíveis, flexíveis e dóceis, adaptáveis a todos os meios e culturas, ainda que seu uso perverso e atual seja subordinado aos interesses dos grandes capitais. Mas, quando sua utilização for democratizada, essas técnicas doces estarão a serviço do homem (SANTOS, M., 2000, p.174)

NEVES, Inajara de Salles Viana. **Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância**: 203 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Orientador: Prof. Dr. Fernando Rocha Fidalgo

## RESUMO

De acordo com Harvey (1998), a sociedade sofreu um momento de mudanças significativas no que diz respeito às práticas culturais, políticas e econômicas. Para esse autor, essas mudanças iniciaram-se por volta das três décadas finais do século XX, e encontram-se imbricadas à constituição de modos mais flexíveis de acumulação do capital. No contexto dessa emergência, surgem as novas tecnologias que alteram de modo significativo a maneira como as pessoas se relacionam, tanto no âmbito profissional como pessoal. Nessa perspectiva pode-se considerar que as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) tornaram-se elemento essencial nas relações de produção e de trabalho. No campo educacional percebe-se com maior visibilidade a influência desses novos aparatos tecnológicos e inovações nas relações de trabalho. No bojo das novas exigências demandadas pelo processo de globalização e ou mundialização da economia, a profissão docente assim como as demais profissões se vêem obrigadas a uma adequação e incorporação de habilidades e competências no manuseio das tecnologias digitais da informação e da comunicação. No final da década de 1990 e início do século XXI no Brasil, há a expansão de oferta de cursos na modalidade a distância. E diante dessa modalidade de ensino, surge o tutor/professor virtual. Esses profissionais desenvolvem atividades docentes de diferentes modos, e em diferentes contextos. O recorte dessa pesquisa investigou profissionais tutores e docentes com vínculo empregatício em instituições privadas do ensino superior. Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as condições de trabalho docente do ensino superior da rede privada de ensino na EaD em Minas Gerais. A hipótese inicial desse trabalho esteve voltada para a intensificação dos processos de trabalho docente mediados pela internet. Discutiu-se também, as estratégias de exploração utilizadas pelo sistema de acumulação como resultado da inexistência dos aspectos legais que regulam esse profissional, além de outros elementos que foram objetos centrais desta investigação. Nesse sentido, foram apresentadas as seguintes questões: Que transformações podem ser observadas no trabalho do educador quando os processos pedagógicos são estabelecidos sob a influência das novas tecnologias? Como as condições de trabalho estão configuradas a partir das mudanças introduzidas pelas tecnologias no fazer do docente e na modalidade EaD? Em que instância da legislação, o trabalho docente virtual está situado na sociedade contemporânea? E os ordenamentos jurídicos que regulamentam a profissão de docente virtual? Quais são os conhecimentos, competências e saberes que esses profissionais devem possuir para a realização de práticas pedagógicas que contemplem o princípio educativo? A pesquisa de campo foi realizada em três instituições particulares de Belo Horizonte e região metropolitana, denominadas nesse trabalho como IES1, IES2 e IES3. Foram investigados 27 profissionais que atuam em cursos de graduação a distância. Diante disso, entende-se que os questionamentos realizados nessa pesquisa, em especial, no que diz respeito aos processos de intensificação do trabalho docente e a inexistência de elementos regulatórios referente aos ordenamentos jurídicos foram realizados por meio de reflexão, diálogo com os autores e com dados coletados. Sabe-se que muito ainda precisa ser discutido no que concerne ao trabalho docente na EaD, inclusive questões voltadas ao fazer desse profissional. Diante disso entende-se que este trabalho representa o início de uma discussão e as respostas para tantos desafios, estão ainda longe de serem resolvidos.

Palavras- chave: Trabalho docente, Educação a distância, Condições de trabalho.



## ABSTRACT

According to Harvey (1998), the society suffered a moment of significant changes regarding the cultural, political and economic. For this author, these changes began about three decades of the late twentieth century, and are interrelated to the creation of more flexible modes of capital accumulation. In the context of this emergency, new technologies arise that alter significantly the way that people interact, both in professional and personal. In this perspective we can consider that the DTIC (Digital Technological of Information and Communication) became an essential element in the relations of production and work. In the educational field it is clear the influence of these new devices and technological innovations in labor relations. In the bulge of the new requirements demanded by the globalization process and internationalization of the economy the teaching profession, like other professions, are forced to incorporate and suit some skills and expertise in the management of digital information and communication. In the late of the 1990s and in the beginning of the twenty-first century in Brazil, occurred the expansion of the distance courses supply. Facing this type of education, there is the tutor/virtual teacher. These professionals develop teaching activities in different ways and in different contexts. The outline of this study investigated tutors and teachers professionals with employment in private institutions of higher education. This research aimed to analyze the general conditions of teaching in higher education in private schools in DE in Minas Gerais. The initial hypothesis of this work has focused on the intensification of teachers work processes mediated by the Internet. It was also discussed the strategies used by the operating system of accumulation as a result of the lack of legal aspects that regulate this professional as well as other elements that were central objects of this investigation. In this sense, there are the following questions: What changes can be observed in the work of the educator when teaching processes are established under the influence of new technologies? How the working conditions are set from the changes introduced by the technology of teaching and distance education mode? In which instance of law the virtual teaching is situated in the contemporary society? And the legal system that regulate the profession of virtual teaching? What are the knowledge and skills that these professionals must possess to realize teaching practices that contemplate the educational principle? The field research was performed in three private institutions in Belo Horizonte and metropolitan area, called in this work IES1 IES2 and IES3. 27 professionals that work with distance graduate were investigated. So, it is understood that the questions made in this research, especially in respect of the intensification processes of teaching and the lack of regulatory elements related to the legal systems were made by means of reflection, dialogue with the authors and with data collected. It is known that much remains to be discussed with regard to teaching in distance education, including questions related with the job of this professional. Considering that, it is understood that this work represents the beginning of a discussion and answers to many challenges that are still far from being solved.

Keywords: Teaching work, distance education, working conditions.

## CAPÍTULO 4

### TRABALHO DOCENTE VIRTUAL: CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS E SABERES NO FAZER PEDAGÓGICO

As categorias conhecimento, saberes e competências são de extrema relevância no trabalho docente e destacam-se neste capítulo. Na especificidade da EaD, tais elementos são essenciais para que seja possível a configuração do processo educativo. Inicialmente, será conceituado conhecimento e posteriormente, o mesmo conceito será apresentado numa perspectiva da docência virtual.

O termo conhecimento tem muitos significados, dependendo de como é utilizado. (...) Pode significar o saber, a condição de estar informado, de ter experiência, de estar em condições de utilizar e praticar alguma coisa. Pode indicar o que é conhecido ou a coisa conhecida: a cultura, a erudição, a instrução, os saberes, as ciências, as ideias. Pode nomear a competência, no caso, o direito de julgar, de exercer uma dada atividade. E, por fim, pode apontar a relação social que se estabelece entre pessoas, quando se é apresentado a alguém, etc. Em todos os casos acima, trata-se de um processo sócio-histórico da atividade criativa humana. Ele constitui a base das orientações humanas nas ações sociais. (DIAS E MACHADO, 2000, p. 65).

Percebe-se, a partir do exposto, que o conceito em questão conglomerava saberes e competências, daí a necessidade de uma maior compreensão sobre os termos em questão, para que seja possível abordá-los na perspectiva do trabalho docente. Portanto, os mesmos serão conceituados no decorrer deste capítulo, com objetivo de um delineamento dessas categorias, entendendo que ambos são imprescindíveis no processo de construção de conhecimento.

Pode-se dizer que o conhecimento tem uma relação direta com a evolução da espécie humana. É quase como um mapeamento da história da humanidade. De acordo com Lakatos e Marconi (1986), o conhecimento pode ser empírico ou científico. O primeiro caracteriza-se pela transmissão informal, geralmente tem como base central a observação e a experiência pessoal. Já o segundo é trabalhado de modo racional e conduzido por meio de procedimentos científicos, tendo como objetivo explicar “o porquê e como” dos fenômenos. O conhecimento empírico ou popular e o científico não são distintos pelo objeto analisado, mas sim pela forma ou métodos que chegam a “conhecer”.

O conhecimento popular, de acordo com Babini (1957, citado por LAKATOS e MARCONI, 1986), é a maneira espontânea de conhecer, é um saber que se adquire sem

procurá-lo, que surge no cotidiano, sem método e sem reflexão, o conhecimento popular caracteriza-se predominantemente como superficial, sensitivo, subjetivo, assistemático e acrítico. O conhecimento científico distingue-se do empírico mais pelo aspecto metodológico do que pelo conteúdo. Tal distinção ocorre também com os conhecimentos filosóficos e religiosos (teológicos). Trujillo (1974, citado por LAKATOS e MARCONI, 1986), caracteriza os quatro tipos de conhecimento, a saber:

| <b>Tipos de Conhecimento</b>       | <b>Características</b>  |
|------------------------------------|---|
| Conhecimento Popular               | Valorativo, reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato                  |
| Conhecimento Científico            | Real (factual), contingente, sistemático, verificável, falível, aproximadamente exato |
| Conhecimento Filosófico            | Valorativo, racional, sistemático, não verificável, infalível, exato                  |
| Conhecimento Religioso (Teológico) | Valorativo, inspiracional, sistemático, não verificável, infalível, exato             |

Fonte: LAKATOS e MARCONI, 1986, p. 20.

Não há intenção neste trabalho de especificar qual conhecimento possui mais validade que outro, pois todos são legítimos. O que importa é identificar que todas as denominações ou classificações sobre conhecimento são decorrentes de formas diferenciadas de observação e sistematização do pensamento humano. A atividade humana possui uma relação direta com o objeto de estudo desta pesquisa, o trabalho docente, pois o conhecimento construído por meio da intencionalidade resulta, na maioria das vezes, da atuação de um profissional voltado a algum processo que envolva prática pedagógica, que não se distancia do trabalho docente.

No caso desta pesquisa, buscar-se-á neste capítulo tratar dos aspectos voltados ao conhecimento, seja ele científico ou não, no contexto do trabalho docente e das suas particularidades no fazer pedagógico mediado pela internet. Nesse sentido, serão apresentadas as categorias, saberes e competências na prática pedagógica da docência virtual a partir da estrutura Trabalho Docente Virtual: conhecimento e competências, Trabalho docente virtual: polidocência e saberes necessários, e, Aspectos relacionados à docência virtual: práticas educativas, pedagógicas e a formação permanente. Finalmente são apresentadas as Considerações finais: um olhar sobre o trabalho docente virtual, conhecimento e práticas pedagógicas num contexto de formação permanente.

#### 4.1. Trabalho Docente Virtual: conhecimento e competências

Conforme apresentado, o conhecimento possui uma relação direta com a evolução da espécie humana e exerce forte influência na forma como as pessoas se relacionam, produzem, e geram riqueza.

Em cada época distinta da história da humanidade o conhecimento foi utilizado de algum modo com objetivos específicos e distanciados da neutralidade. O conhecimento sempre foi utilizado a favor de alguém ou de uma classe social. Sabe-se da impossibilidade de se pensar nos homens distanciados do que foi construído ou aprendido por meio do conhecimento socialmente produzido. Portanto, de acordo com Anastasiou e Alves (2003), embasados nos estudos de Bombassaro (1992), o conhecimento é um grupo de enunciados, formalizados ou não, sobre o mundo. Enunciados que o homem produz e dos quais também necessita, não apenas para comunicar-se, mas como forma de sobrevivência. Nesse sentido, é uma ação que está vinculada ao individual e ao coletivo.

No contexto da sociedade atual, o conhecimento, em algumas situações, tem sido confundido com informação, pois se vive em um momento em que as tecnologias, em especial as digitais, proporcionam grandes possibilidades de informações diferenciadas por meio de diversas formas de acesso:

Conhecimento não se reduz a informação. Essa é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência de humanização (PIMENTA, 2000, p. 20).

No contexto apresentado pela autora, entende-se que o conhecimento é também constituído a partir da informação e apresenta três estágios que determinam o modo como o conhecimento se organiza. O conhecer é uma etapa imprescindível para que o conhecimento possa ser estruturado. Associar essas etapas à inteligência, com intuito de associação da consciência num processo de reflexão, apresenta-se com uma maneira peculiar de construção de conhecimento, configurando-se numa atividade particular dos homens.

Compreender esse processo e como ele se desenvolve requer reconhecer que são necessárias algumas competências, pois o conhecimento somente é construído a partir de algumas capacidades que são elaboradas na ação da construção do conhecimento. Por

competência, entende-se “de modo geral, designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou resolução de problemas (ARAÚJO, 2000, p.57). Na situação apresentada, percebe-se que competência tem relação direta com a solução de um problema e esse pode ser prático ou teórico. Pode-se inferir que o que determina ainda a noção de competência é a capacidade de mobilizar informações e conhecimento apreendidos<sup>44</sup> numa determinada situação que demande transformação. Diante disso, há ainda a competência associativa.

Demonstração, dentro de situações reais, de domínio de conhecimentos e habilidades necessários aos estabelecimentos de nexos entre elementos, ideias. Surge do processo de interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento ou de trabalho. [...] É fundamental para a organização da lógica e coerente do pensamento e se desenvolve pela confrontação de informações e de práticas. É necessária às ações que visam fazer inferências; à resolução de dificuldades e problemas; para explicar, argumentar e comunicar. É condição para desenvolvimento de pensamentos que tenham um certo nível de generalização. Requer o domínio de estruturas linguísticas, a posse de conhecimentos diversos (sobre o objeto, instrumentos e procedimentos e rotinas de trabalho), adquiridos na experiência e na formação sistematizada, a capacidade de interpretar e de fazer a gestão desses conhecimentos com contexto das situações de trabalho. (MACHADO, 2000, p. 57)

Vale destacar que as duas competências apresentadas, em especial a associativa, referem-se à busca dissolutiva de alguma questão, na grande maioria das vezes, prática. Entretanto, é importante ressaltar que é uma forma de sistematização e estruturação do pensamento, e em situações paralelas de informações, com vistas à elaboração de um novo conhecimento, com base argumentativa e interpretativa da realidade vivida ou estudada.

No tocante aos conhecimentos e competências requeridas no desenvolvimento do trabalho docente, é possível fazer referência a alguns elementos que são essenciais e se destacam na conjuntura do sistema educacional atual, em especial no ensino superior. Com base nos estudos de Coelho e Amaral (2007, p. 74) fazendo referência a Lampert (1997, p. 41), pode-se afirmar que a atualização contínua é imprescindível a esse profissional, já que a “formação acadêmica conservadora, calcada na ideologia da escola tradicional, novista e tecnicista, [...] lhe dá uma formação, muitas vezes, bitolada, desprovida de comprometimento político e social”.

Nesse sentido, de acordo com Levy (1999), o que é de fato imperioso na educação é a associação de práticas que favoreçam aprendizagens personalizadas e aprendizagens coletivas

---

<sup>44</sup> O apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender, *agarrar*. Não se trata de um verbo no passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 14)

em rede. Portanto, as transformações incididas pela virtualidade e decorrentes da informação estabelecem uma nova relação com a forma como se aprende, ou seja, uma nova relação como conhecimento.

Levy (1999) apresenta três comprovações. Inicialmente, refere-se à velocidade, surgimento e renovação dos conhecimentos e do *savoir-faire*. “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no final da sua carreira.” (LEVY, 1999, p. 157). A outra constatação refere-se à nova natureza do trabalho e às mudanças requeridas, pois nos dias atuais, trabalhar requer aprender, transmitir saberes e produzir conhecimento, o que está relacionado ao ciberespaço como potencial pedagógico para configuração de novas aprendizagens.

Diante disso, junto às contribuições de Sancho (1998), os professores, no contexto das TDIC, devem levar em conta os aspectos voltados a uma formação crítico-situacional, conceitual, técnico-pedagógica e autorreflexiva. Dessa forma, estariam garantidas as competências necessárias aos docentes na conjuntura da sociedade atual. No ponto de vista ainda de Sancho (1998), tal concepção de formação deve fazer parte de políticas de formação inicial e permanente dos docentes em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior.

Considerando que conhecimento é resultante das interações e socializações humanas, entende-se que se constitui mediante a mobilização e sistematização de diferentes competências. Portanto, pode-se entender que a competência interativa é um elemento indispensável ao trabalho docente, em especial na modalidade EaD.

Para que seja possível apresentar a importância dessa competência no trabalho docente virtual, será tratado inicialmente da teoria da interação a distância. De acordo com Moore e Kearsley (2010), a ideia inicial sobre a teoria da Interação a Distância está relacionada à palavra distância, lembrando que esse vocábulo é um fenômeno pedagógico, e não apenas uma distância geográfica. Quando o autor se refere ao aprendizado a distância, não está fazendo menção a cursos que não sejam diferentes dos presenciais, com exceção da distância física entre alunos e professores. Nesse sentido, o conceito de interação:

Surgiu com John Dewey e foi desenvolvido por Boyd e Apps (1980). Conforme esses autores explicaram, “a interação implica na interrelação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação” (p. 5). A interação que denominamos educação a distância é a interrelação das pessoas que são professores e alunos, nos ambientes que possuem a característica especial de estarem separados entre si. É a distância física que conduz a um hiato na comunicação, um espaço

psicológico de compreensões errôneas potenciais entre os instrutores e os alunos, que precisa ser suplantado por técnicas especiais de ensino – isso é a Interação a Distância (MOORE e KEARSLEY, 2010, p. 240).

Vale destacar que a Interação a Distância, para os autores, não se configura necessariamente em alternativas comunicacionais devido à distância geográfica. Pelo contrário, se caracteriza por configurações por eles denominadas técnicas especiais de ensino. Ainda com as contribuições dos autores supracitados, a Interação a Distância é uma variável contínua e não discreta, ou seja, ela deve ser percebida. Conforme apresentado por Rumble (1986, citado por MOORE e KEARSLEY, 2010), existe alguma Interação a Distância em todo evento educacional, mesmo naqueles em que os alunos e professores encontram-se presencialmente no mesmo lugar. A separação física, nesse contexto, significa que os professores planejam, oferecem o conteúdo, interagem e desempenham os outros processos de ensino de modo distinto do ambiente presencial. Resumindo, a Interação a Distância constitui-se de uma natureza que torna especial os comportamentos organizacionais e de ensino. Em que medida isso irá acontecer, depende especificamente do grau menor ou maior da Interação a Distância.

Considerando que a interação é essencial no contexto da EaD e apresenta-se de forma específica nessa modalidade, é pertinente destacar que a capacidade interativa configura-se como uma competência fundamental no trabalho docente. Nesse sentido, busca-se uma distinção conceitual entre interatividade e interação. Com base nas contribuições de Belloni (2006), é fundamental:

Esclarecer com precisão a diferença entre conceito sociológico de **interação** – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a **intersubjetividade**, isto é, encontro entre dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a **interatividade**, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos e em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele (p. 58).

A interação, como destaca a autora, em situações de cursos em EaD, se diferencia de acordo com a ferramenta utilizada, por exemplo, em situações em que se utiliza o telefone, há um evento de intersubjetividade, podendo inclusive apresentar um caráter socioafetivo, além do retorno imediato, ou em situações que envolvam um programa informático com vasta possibilidade interativa de grandes trocas de informações, Ambas as circunstâncias, proporcionam amplas probabilidades de aprendizagem. Com relação ao conceito de

interatividade, Belloni (2006) afirma que é um conceito muito utilizado e pouco discutido. De acordo com Levy (1997, citado por BELLONI, 2006), mesmo diante de uma televisão com controle remoto, o telespectador decodifica, interpreta, participa e mobiliza os referenciais de cultura e psicológicos de forma diferente do vizinho. Por outro lado, participar de programas interativos de televisão, respondendo sim ou não a questões estabelecidas é distante de uma situação de interação. Para Tardif e Lessard (2008), a interatividade caracteriza-se como um basilar objeto de trabalho do professor, pois o fundamental de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e trabalhar um programa de interações com os alunos. Sob o ponto de vista dos autores, a docência se desenvolve concretamente dentro de interações; estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas se configuram no espaço no qual o professor adentra para trabalhar. Nesse sentido, “ensinar é um trabalho interativo” (p. 235).

Percebe-se que o conceito de interatividade foi apresentado por Belloni (2006) com sentidos diferenciados do ponto de vista apresentado por Tardif e Lessard (2008). A primeira autora define a interatividade como uma ação que nem sempre se configura como um processo de interação, algumas vezes há apenas comunicação. Do ponto de vista dos autores Tardif e Lessard (2008), a interatividade é inerente ao trabalho docente, no caso específico apresentado, diante da realidade da modalidade presencial. Entretanto, é necessário destacar que há semelhanças em relação ao trabalho docente presencial e a distância, mas há algumas particularidades que se distinguem pela estrutura organizacional dos cursos e que permitem maior ou menor grau de interação. Nesse sentido, destaca-se que no trabalho docente presencial a interação é uma atividade recorrente e cotidiana do professor. É claro que também no presencial há situações em que os professores não desenvolvem a competência interativa com os alunos, apesar de que essa capacidade geralmente é desenvolvida por meio de características particulares dos docentes.

Nesse sentido, é imprescindível refletir que há um universo de ferramentas disponíveis nos cursos ofertados na modalidade EaD, em especial nos países tecnologicamente desenvolvidos, e no Brasil, na maioria das regiões do país. No entanto, para que os objetivos acadêmicos sejam alcançados, é necessário resolver o “como” usar as modernas tecnologias de informação e comunicação de modo que os sentimentos de empatia e interações pessoais possam ser encorajados. Essa é uma preocupação de Holmberg (1993, citado nos estudos de BELLONI, 2006).

Diante disso, questiona-se quais os conhecimentos e competências os docentes que atuam na modalidade EaD devem dominar para que a interação de fato se estabeleça num



processo educativo. A partir desse momento, serão apresentados alguns dados relativos à percepção do grupo de investigados referentes ao seu fazer pedagógico no contexto da EaD.

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, esta pesquisa foi realizada por meio de questionários e entrevistas, autorizados por três instituições de ensino superior privado, sendo duas ofertantes de cursos de graduação na modalidade EaD e uma com cursos de graduação presenciais, mas com grande parte das disciplinas ofertadas a distância. Nessa situação, destaca-se o seguinte relato sobre as competências necessárias para atuar como docente virtual:

O profissional, no nosso caso o tutor, tem que ter conhecimento do conteúdo, achar que o tutor não precisa de saber o conteúdo é um erro.[...] Nós tutores temos que entender um pouco mais sobre o aluno, eu acho que precisa de uma flexibilidade nesse sentido, assim uma percepção maior de como é ser um aluno virtual. Eu tive essa noção esse semestre, eu fiz uma disciplina de ambientes virtuais para o mestrado, a disciplina é da seguinte forma: você é responsável por um curso, e você monta um curso no moodle, mas você participa de outros dois, olha eu vou dizer, é difícil demais ser um aluno virtual, eu precisava dessa experiência eu até falei para o orientador "olha sem chance, eu não nasci para ser um aluno virtual" eu acho que é interessante ter essa percepção, é difícil você por conta de você mesmo, eu acho que no presencial você tem aqueles cinquenta minutos ou uma hora de aula e o professor acompanha quase tudo, no virtual o professor não tem esse controle, acho que precisa de um pouquinho de sensibilidade para trabalhar no virtual. (Tutora Virtual IES 1)

De acordo com o relato apresentado, percebe-se que é imprescindível ter domínio sobre o conteúdo trabalhado. Pode-se dizer, então, que o conhecimento específico, ou seja, o conhecimento científico, socialmente valorizado, é um requisito que surgiu por diversas vezes nos relatos dos profissionais investigados. Outro aspecto refere-se à capacidade de se colocar no lugar do aluno. De fato, há uma complexidade enorme no desenvolvimento de atividades por meio do AVA. Essa constatação foi vivenciada pela própria tutora quando passou por essa experiência. Portanto, a sensibilidade é essencial na circunstância da EaD. Talvez seja possível inferir que o modo como a tutora se expressa aproxima-se da situação apresentada por Belloni (2006) do que seja de fato interação. Ou seja, há a intersubjetividade que se estabelece na relação professor e aluno, que transcende o aspecto do ensino-aprendizagem. Diante disso, destaca-se o ponto de vista de outro tutor virtual:

Primeiro lugar ele entender da área específica do conteúdo. Depois como eu disse, há o enriquecimento da nossa parte, porque eu acho sempre transcende a aquilo que você se propôs a fazer. Eu acho que o bacana da educação ou de qualquer setor de atividade que você faça é que aquela sua participação transcenda aquele objetivo específico, não é? Então, por exemplo, chegou uma menina, semestre atrasado eu senti que ela tinha problema de insegurança "professor eu não tô entendendo eu não vou conseguir". Eu falei com ela: "você vai conseguir sim", então nós damos uma "força" para esse aluno. Despertar o aluno, e isso é o que eu sinto de mais vitorioso,

porque transcende uma simples matéria. O conteúdo termina e pronto, mas eu quero que fique uma coisa para vida toda desse aluno, então isso, é que eu acho enriquecedor no nosso trabalho. (Tutor virtual IES 1)

Com base na preleção desse tutor, percebe-se que o domínio sobre o conhecimento específico é mais uma vez elencado como necessário e como condição inicial para o trabalho desse profissional. Nesse sentido, entende-se que o conhecimento científico é destacado como essencial no trabalho docente virtual. Na realidade, é um requisito comum tanto no trabalho docente virtual como no presencial. Outro elemento importante refere-se a fazer o possível para uma real aproximação do aluno. Ou seja, ir além do que é esperado, transcender ao que se chama a “obrigação do professor”. Na realidade, a competência associativa diz respeito ao “processo de interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento ou de trabalho” (MACHADO, 2000, p. 57), que por sua vez está relacionado a conseguir mobilizar diversas habilidades, as quais muitas vezes acabam sendo resultado da competência associada ao fazer, no caso específico, criar táticas para que haja uma real aproximação do aluno.

Para que o conhecimento se consolide, é necessário que o docente utilize diferentes estratégias, dentre elas, o processo de interação exige que o diálogo seja privilegiado como elemento fundamental. É importante considerar aqui o ponto de vista de Moore (1993).

O termo diálogo é empregado para descrever uma interação ou uma série de interações tendo qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo tem uma finalidade, é construtivo e valorizado por cada participante. Cada participante de um diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada um contribui e se baseia na contribuição do (s) outro (s) participantes (s) [...] O direcionamento de um diálogo em um relacionamento educacional inclina-se no sentido de uma melhor compreensão do aluno. (MOORE e KEARSLEY, 2010, p. 241)

O diálogo pode ser entendido também como uma competência; na realidade, a interação somente acontece na medida em que esse elemento de fato se consolida. É importante destacar que um processo onde as pessoas se comunicam não garante necessariamente o diálogo. Ele se estabelece quando necessariamente as pessoas envolvidas no processo conseguem criar diferentes formas de “escuta”.

Entende-se que o diálogo possui características específicas na modalidade EaD e pelo fato de não existir a presença entre as pessoas envolvidas, no caso o professor e o aluno, identificam-se algumas particularidades com relação a esse elemento. O diálogo na EaD é a interação linguística direta e indireta entre docentes e discentes. De acordo com a contribuição de Peters (2003, citando MOORE, 1993), um diálogo é direcionado e apreciado quando cada uma das partes é respeitosa e tem interesse no que o outro tem a dizer. Nesse sentido, podem ocorrer interações negativas e neutras, mas o termo diálogo sempre irá reportar a interações

positivas. Num contexto de interação positiva, pode-se inferir que essa concepção apresentada pelo autor está relacionada à pedagógica humanista, uma vez que o diálogo de pessoa para pessoa seria de fundamental importância, pois trata-se da aprendizagem dialógica.

No contexto do trabalho docente na EaD, o diálogo precisa ser reconhecido como uma competência imprescindível para que o processo ensino-aprendizagem se estabeleça, entretanto, conforme apontado por Peters (2003) e Moore (2007), o diálogo na EaD acontece de modo peculiar, pois a estrutura organizacional de um curso determina o modo como esse diálogo irá ser estabelecido. Assim, é importante destacar:

Em um curso por correspondência ou em um curso on-line, cada aluno estabelece um diálogo com o instrutor por e-mail ou correspondência pelo correio. Pelo fato de ser por escrito, trata-se de um diálogo altamente estruturado e, no caso da correspondência por correio, um diálogo lento. Um maior grau de diálogo é provável em um curso ensinado on-line por causa da velocidade e da frequência das respostas do professor e do aluno às contribuições de cada um. A audioconferência por telefone geralmente é um processo em que ocorre muito diálogo. No entanto, conforme mencionado anteriormente, em virtude de a audioconferência ser baseada em um grupo, haverá menos diálogo para cada aluno individual do que em um curso on-line. (MOORE e KEARSLEY, 2010, p. 241)

Diante dessas circunstâncias, pode-se afirmar que a estrutura organizacional de um curso e o diálogo estabelecido definem uma maior ou menor interação entre o professor e o aluno nos cursos em EaD. Portanto, é imprescindível que o docente virtual tenha clareza e domínio sobre a forma como irá estabelecer as competências interativas e dialógicas, na medida em que compreender a lógica organizacional do curso em que estão inseridos. Diante disso, de acordo com Moore e Kearsley (2007, fazendo menção a Houmbelg, 1986), o ensino a distância deve ser aquilo a que se denominou conversação didática dirigida, que implica em algo parecido com uma conversação dirigida com objetivo de aprendizado. Além disso, a percepção pessoal entre os que ensinam e os que aprendem, promove o prazer pelo estudar. Tal motivação pode ser incentivada por materiais de autoinstrução bem preparados, pela filosofia educacional e organizacional de ensino, nível acadêmico dos alunos e pela natureza do conteúdo e meios de comunicação empregados. Todos esses elementos determinam a possibilidade de uma comunicação a distância verdadeiramente interativa.

Há, ainda, outros elementos que precisam ser discorridos no contexto do trabalho docente virtual. Junto às competências mencionadas, é necessário destacar três áreas distintas que de uma forma ou de outra interferem na docência virtual; são elas: as competências pedagógicas, tecnológicas e de gestão. A primeira está relacionada ao acompanhamento efetivo do aluno, no que concerne ao conteúdo e estratégias de interação e diálogo. A segunda

refere-se à necessidade de conhecimento e domínio operacional do ambiente virtual e funcionamento das plataformas de aprendizagem. A competência de gestão está relacionada ao cumprimento de prazos, retorno aos alunos e coordenação, processos avaliativos e aspectos burocráticos que interferem no trabalho docente.

#### **4.2. Trabalho docente virtual: polidocência e saberes necessários**

O conhecimento abarca uma dimensão ampliada no contexto educacional. As competências são produto de busca de resultado ou solução de um problema. Nesse caso, percebe-se que tanto competências como saberes decorrem de algum tipo de conhecimento, resultante da experiência prática ou reflexiva, no caso específico desta pesquisa, o trabalho docente.

Diante disso, será discutido o conceito de saber no contexto da Educação, para que seja possível identificar quais são os saberes imprescindíveis no desenvolvimento do trabalho docente virtual; nesse sentido, entende-se que:

Qualquer dicionário apresenta o substantivo saber como sinônimo de conhecimento. No entanto, a opção por um ou outro tem implicações de várias ordens. Conhecimento é utilizado quando se quer referir ao saber científico, ou ao saber formalizado, socialmente legitimado. Já o saber, via de regra, tem uma conotação mais pejorativa, o que pode decorrer de sua origem no latim popular (SANTOS, 2000, p. 294).

A partir do conceito apresentado, percebe-se que não há uma clareza conceitual sobre saber. Em princípio, é apresentado como sinônimo de conhecimento, mas a legitimidade no que se refere ao conhecer relaciona-se ao conhecimento. Ao que parece, o saber relaciona-se com o que se aprende conexo à prática e não necessariamente ao que é científico. Pode-se inferir que em alguns contextos o saber é menos valorizado que o conhecimento. No conjunto deste trabalho, entende-se que o saber está relacionado com o fazer, portanto, pode ser entendido numa perspectiva técnica, mas que ao mesmo tempo provém de conhecimentos adquiridos por meio de formação, qualificação e que se desenvolvem em competências no decorrer do trabalho docente, em especial o virtual.

Num sentido geral, entende-se que o trabalho docente virtual possui particularidades distintas do que ocorre na modalidade a distância. Portanto, é necessária uma abordagem sobre o fazer do docente virtual, destacando algumas especificidades. Nesse momento, tratar-

se-á de alguns aspectos voltados à prática do docente. Considerando as contribuições de Mill (2010, em referência a TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991), os professores são os principais intercessores da cultura e dos saberes escolares. Portanto, é imprescindível compreender o docente como pessoa que produz e desenvolve conhecimento, com vistas ao reconhecimento da sua importância na sociedade. Entretanto, para que tal reconhecimento efetive-se, esse profissional necessita construir um fundamento de conhecimentos, constituído num universo de apreensões de diversas naturezas voltadas inicialmente ao ensino.

O processo de ensino-aprendizagem na modalidade presencial não se constitui da mesma maneira com que é desenvolvido na virtual. O trabalho docente realizado na EaD é bastante fragmentado, e as atividades desempenhadas são atribuídas a trabalhadores distintos ou a uma equipe. De acordo ainda com Mill (2011), as equipes são baseadas numa concepção aditiva, onde cada integrante desenvolve uma tarefa diferente, ou integrada, na qual as atividades são desenvolvidas por todos, portanto, o trabalho docente a distância se organiza de forma grupal e cooperativa. Nesse sentido, ainda fazendo menção ao autor supracitado, a esse conjunto de trabalhadores fundamentais para realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD denomina-se polidocência. Portanto, pode-se dizer que “O termo polidocência não é necessariamente novo e, grosso modo, pode ser definido como uma docência coletiva, isto é, pressupõe uma docência fragmentada em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto” (MILL, 2010, p. 24). Um aspecto essencial a ser destacado é que o termo em questão não está relacionado a qualquer coletivo de trabalhadores, mas sim ao coletivo de profissionais que, mesmo com formação e funções diversas, estão voltados ao processo ensino-aprendizagem.

Na modalidade presencial, destaca ainda o autor, há outros profissionais além do docente participando do processo ensino-aprendizagem, como técnicos, gestores, secretários, e estes não são considerados docentes, inclusive, nem fazem parte da categoria do magistério. Mas no caso da EaD, não é possível que a “unidocência” se configure, como é o caso da modalidade presencial. Nesta modalidade, costuma-se responsabilizar um único docente pelas atividades de sua disciplina: desde o planejamento, organização das aulas, desenvolvimento do conteúdo, orientações das atividades pedagógicas, processos avaliativos, gestão do tempo e espaço da sala de aula e acompanhamento do desempenho dos alunos. Já na instância da EaD virtual, a responsabilidade pelas atividades relativas ao ensino-aprendizagem são divididas.

Diante disso, pode-se afirmar que na EaD há “um trabalhador coletivo” que exerce as atividades do trabalhador docente na educação presencial, portanto, passa-se da unidocência para a polidocência, pois, na EaD, é necessário articular diferentes profissionais para que

possam ser produzidos os conteúdos do curso, para haver a organização didática do material, a conversão do material para a linguagem da mídia, seja ela impressa, audiovisual, virtual etc, a coordenação e gerenciamento da turma de alunos, entre outras atividades. Nesse sentido, é importante ter claro que:

Sob o modo de organização polidocente, o saber que seria detido por um único educador no ensino presencial é segmentado e distribuído a vários profissionais. Assim, na EaD, equivalendo a figura do professor da educação presencial, surgem categorias profissionais redefinidas: como o docente-conteudista, o docente-tutor (virtual e presencial), o docente projetista educacional (ou designer instrucional ou estrategista pedagógico), entre outras. [...] Por isso, o compartilhamento dos fazeres e saberes do professor na polidocência virtual acirra a descaracterização do trabalho docente tradicional, isto é, a organização do trabalho pedagógico como polidocência traz implicações diversas ao magistério como categoria profissional (MILL, 2011, p. 28).

Percebe-se que a composição e as decorrências da polidocência<sup>45</sup> sobre o trabalho tradicional dos professores são questões de suma importância, pois resumem todo o complexo das relações das atividades docentes na EaD, restringindo os elementos indispensáveis do processo de trabalho docente virtual. Nesse caso, pergunta-se: na polidocência, quem são os profissionais da atividade docente? Quem recebe o estatuto de professor: o profissional conteudista, o que coordena pedagogicamente o processo, ou o profissional que acompanha o desempenho e avalia a aprendizagem dos alunos? Ou todos esses profissionais podem ser considerados professores?

Pode-se inferir que diante das questões apontadas, todos esses profissionais podem ser considerados docentes, pois estão voltados à atividade ensino-aprendizagem. E no que tange a esta pesquisa, interessa refletir sobre o trabalho docente virtual no contexto do professor/tutor, em especial o trabalho desenvolvido na virtualidade. Porém, uma questão precisa ser destacada. A polidocência apresenta dois dados importantes sobre o trabalho coletivo na docência virtual: interdependência entre os membros da equipe e fragmentação do processo de trabalho. A interdependência perpassa pela colaboração, cooperação e sinergia de grupo, devido aos objetivos comuns em torno da construção do conhecimento pelo aluno. O outro aspecto relaciona-se à fragmentação do trabalho, que apresenta questões perversas, em especial ao docente virtual, como a redução da sua autonomia e da noção ampliada sobre o seu trabalho. Os aspectos voltados para a fragmentação e intensificação do trabalho docente foram tratados nos capítulos anteriores.

---

<sup>45</sup> Alguns profissionais que compõem uma equipe de trabalho pedagógico na docência virtual não podem ser necessariamente considerados docentes... como é o caso dos membros da equipe multidisciplinar e mesmo alguns tipos de projetistas ou DI.

A partir da caracterização dos trabalhadores docentes da EaD e da modalidade presencial, compreendendo a transposição da unidocência para a polidocência, destacam-se, a partir de agora, os saberes específicos que os profissionais tutores e professores virtuais precisam dominar para que o processo ensino-aprendizagem se configure.

Considerando a realidade da polidocência, percebe-se que há uma infinidade de saberes envolvidos na realização do trabalho docente virtual. Nesse caso, quais saberes são essenciais no desempenho do professor/tutor para que seja possível a construção do conhecimento? Entende-se que essa questão é bastante complexa e não se esgotará neste trabalho. Entretanto, pode-se inferir, conforme apontado anteriormente, que o domínio do conteúdo refere-se a um conhecimento essencial para esse profissional. É desse conhecimento que as competências e saberes decorrem. Além desse fator, a interação e o diálogo foram apresentados como competências imprescindíveis. Diante disso, quais saberes os trabalhadores caracterizados como polidocentes, professor/tutor devem deter?

Inicialmente, entende-se que o “saber profissional” desses trabalhadores deve ser constituído não por um “saber específico”, mas por vários “saberes” de diferentes gradações, de distintas origens, aí incluídos, também, o “saber-fazer” e o “saber da experiência”.

Denominado como um saber pluridimensional, voltado ao “saber profissional” dos docentes apontado por Tardif e Gauthier (1996, p. 11). Para os autores, “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Nesse sentido, pergunta-se: por que o “saber profissional” dos professores, os saberes docentes, são constituídos por vários “saberes”? No caso da docência virtual na EaD, por se configurar por atividades desenvolvidas num contexto do trabalho coletivo, não basta considerar um ou outro saber para garantir que o trabalho docente seja realizado de forma satisfatória. Diante disso, para Pimenta (1999), a mobilização dos “saberes dos docentes” indica que são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento referidos a formação específica de atuação, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ‘ensinar’. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) mostram que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Assim, afirmam os autores, para conseguir alcançar os objetivos traçados, os professores comumente utilizam os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa mistura de saberes, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991)

constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar. Na mesma direção, Pimenta (1999) agrupa no que denomina “saberes do conhecimento” os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e apresenta uma conotação especial aos “saberes da experiência”, destacando dois níveis: os saberes da experiência dos alunos – futuros professores, construídos durante a vida escolar, e os saberes da experiência produzidos pelos docentes no trabalho pedagógico cotidiano.

Saviani (1996, p. 145) aponta que o educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

A afirmação de Saviani (1996) coopera para a premissa de que o professor/educador necessita de uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela. No caso da docência virtual, não há um espaço físico que determine o lugar da docência, o AVA pode ser entendido como um espaço colaborativo para construção do conhecimento. Nesse caso, para os aspectos mencionados por Saviani (1996), no que diz respeito aos saberes que entram na formação e atuação do docente, a premissa é a mesma para o docente virtual ou presencial. Entretanto, a forma como esses saberes devem ser mobilizados é distinta no trabalho docente virtual e no presencial.

Diante do conjunto de saberes apresentados, quais se aplicam de forma comum à modalidade presencial e à virtual? O saber da experiência vai se consolidando desde o processo de formação inicial desse profissional, então, quais saberes são determinantes nesse processo experiencial? Ou seja, como alguém se torna docente virtual? É considerada a qualificação, o tempo de experiência, o domínio das tecnologias e do AVA?

Com vistas a complementar o debate sobre quais elementos se configuram indispensáveis para que um profissional seja considerado apto a exercer a docência virtual, ou o que define um bom professor/tutor virtual, apresenta-se o relato de um tutor virtual da IES 1 quando questionado sobre os saberes e competências imprescindíveis no exercício dessa profissão:



Tem que ser uma pessoa de mente aberta para novas formas de se relacionar, novas formas de avaliar. Ser uma pessoa capaz de mudar seus conceitos. Para ser tutor, pode ser uma pessoa mais nova que está querendo fazer mestrado, fazer carreira acadêmica, que quer entender como que é o trabalho com docência no ensino superior. Deve ter um bom texto escrito, uma boa capacidade de entender o que está escrito e responder com um texto que seja compreensivo para o aluno, no meu entender isso é essencial. Deve também dominar o conteúdo, e ter um bom relacionamento, uma boa capacidade de se relacionar através dos instrumentos tecnológicos com o aluno de uma forma delicada e afetuosa. (Tutor virtual IES 1).

Alguns aspectos apresentados nesse relato ultrapassam a dimensão profissional. Pois as questões relacionadas ao domínio de conteúdo, conhecimentos específicos para redigir de forma coesa, habilidade de se relacionar por meio de instrumentos tecnológicos, que no caso específico, o tutor está se referindo ao AVA são elementos importantes para o desenvolvimento da atividade docente virtual. Portanto entende-se, que essas características podem ser atribuídas aos saberes do conhecimento, apresentados por Pimenta (1999). Entretanto, outros dados destacados dizem respeito a características pessoais. Nesse sentido, foi mencionado que o tutor deve “ser uma pessoa mais nova que está querendo fazer mestrado, fazer carreira acadêmica, que quer entender como que é o trabalho com docência no ensino superior [...] ter bom relacionamento, de ‘mente aberta’, ser delicado e afetuoso”. Essas características não são adquiridas e não dependem exclusivamente da formação do docente; elas podem se constituir também no processo de formação inicial, mas pode-se inferir que se processam na prática do fazer pedagógico. Pode-se dizer que algumas dessas características se consolidam com a prática, com o tempo, portanto, esses saberes podem ser relacionados aos saberes da experiência, apresentados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991). A seguir, destaca-se o tempo de experiência dos profissionais investigados:

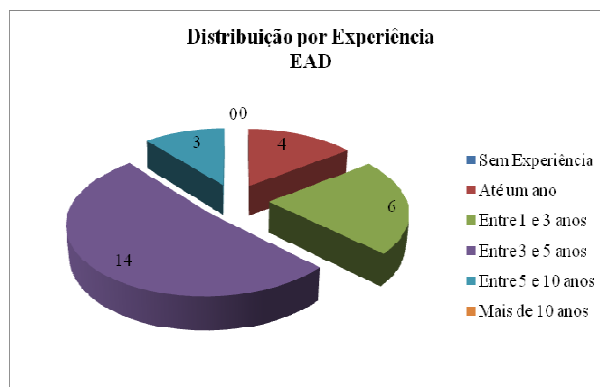


GRÁFICO 20 – Distribuição dos tutores/docentes organizados por experiência na EaD

Fonte: Questionários aplicados em 03 instituições de Ensino Superior privadas de cursos de graduação em EaD.

O tempo de experiência determina também o domínio de determinados saberes. De acordo com o grupo de profissionais investigados, 50 % possui entre 03 e 05 anos de experiência na EaD, somente 03 possuem entre 05 a 10 anos, o que corresponde a 11%; 06 têm experiência entre 03 e 05 anos, ou seja, 22% e 04 têm até um ano de experiência, média de 14%. Definir saberes para um grupo de profissionais que tem predominantemente entre 03 e 05 anos de experiência não é tarefa fácil, pois mais do que nunca, algumas habilidades se consolidam com o tempo, com as diferentes vivências, com a forma como se relacionam com os pares e com o nível de autonomia no desenvolvimento do trabalho como um todo.

É importante considerar que os saberes geralmente são produzidos pelos docentes no trabalho pedagógico cotidiano, e isso acarreta tempo. Esse período se diferencia de acordo com a subjetividade, experiências culturais, formação, idade, além de outros elementos que irão definir o perfil do docente. Um aspecto que não pode deixar de ser mencionado, considerando o relato do tutor virtual da IES 1, relaciona-se à idade desse profissional. É requisito que ele seja jovem? Ou que esteja ainda consolidando a carreira docente? Os profissionais já experientes na modalidade presencial não estão aptos a se tornarem docentes virtuais? Isso é realidade, ou está relacionado ao fato de que as TDIC são mais adequadas para os jovens? O que define a idade ideal para ser docente?

Para ilustrar tal questionamento, será apresentada a faixa etária do grupo de profissionais investigados nas três instituições de ensino superior privado que ofertam cursos e disciplinas na modalidade EaD.

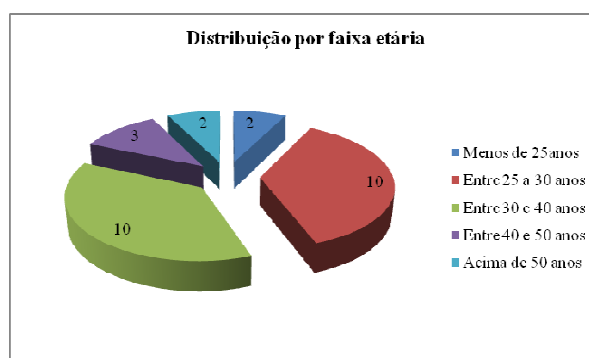


GRÁFICO 21 – Distribuição dos tutores/docentes organizados por faixa etária

Fonte: Questionários aplicados em 03 instituições de Ensino Superior privadas de cursos de graduação em EaD.

O que define uma pessoa como jovem? Ter faixa etária entre 20 a 30 anos? No caso da docência no ensino superior, pode-se dizer que a faixa etária de 25 a 30 seja então definida como um grupo de profissionais jovens, constituindo uma média de 37% do total do grupo de investigados. Há ainda 02 profissionais que possuem menos de 25 anos. Entende-se que esse

talvez seja o perfil etário apresentado no relato. Há, também, 37% dos profissionais com faixa etária entre 30 a 40 anos. Constata-se que há 5 profissionais com idade acima dos 40 anos. Diante desses dados, destaca-se que atualmente vive-se um momento de transição na estrutura etária (EET). De acordo com Wong e Carvalho (2006), há um crescimento diferenciado previsto para a população em idade ativa (PIA), que representa novas oportunidades nas próximas décadas. Nos dados apontados, caracteriza profissionais na faixa etária de 25 a 64 anos, com crescimento alto. Na realidade, os autores mencionam que há uma categoria etária de pessoas com idade de 15 a 24 que indica taxas de ocupação da força de trabalho em declínio e sugerem que haja investimentos na qualificação de profissionais dessa idade, para garantir equilíbrio intergeracional, social e econômico.

Devido ao momento de transição da estrutura etária, não é possível definir o que seja uma “pessoa mais nova”, como apontado no relato do tutor. Entretanto, de acordo com o dicionário da Educação Profissional, “entende-se que provavelmente seria um profissional na faixa etária média de 25 anos. Quando se busca uma melhor compreensão de PEA (população economicamente ativa), o Dicionário de Economia do século XXI, define que “é a população de 14 a 64 anos menos estudantes e pessoas que desenvolvem atividades domésticas não remuneradas” (SANDRONI, 2006 p. 157). Entende-se que, no caso em questão do profissional docente, seja ele presencial ou virtual, não é possível definir a idade ideal para ser professor/tutor virtual. É sabido que existem docentes de até 70 anos em atividade ainda no ensino superior. Não se pode afirmar que essa faixa etária seja comum na EaD, tampouco que não existam profissionais dessa idade.

O que de fato define o que deve ser e saber esse profissional, até mesmo em uma perspectiva de identidade, está ligado aos conhecimentos, competências e saberes utilizados no conjunto de sua prática pedagógica, adquiridos na formação inicial e com a experiência profissional. Também não é possível definir qual conhecimento ou saber deve ser empregado em dado momento da atividade docente, mas sim reconhecer que são vários os saberes utilizados nos diferentes momentos na realização do trabalho docente.

### 4.3. Docência virtual: práticas educativas, pedagógicas e a formação permanente

Muito se discute sobre prática pedagógica. O trabalho docente possui como essência as práticas desenvolvidas no processo pedagógico do cotidiano. Mas há que se refletir em que medida é possível conhecer e distinguir como se configuram as práticas educativas, pedagógicas num contexto de polidocência, no caso do trabalho docente virtual. Para que seja possível um delineamento e melhor compreensão sobre as práticas decorrentes da docência, será apresentada a distinção entre prática educativa e prática pedagógica.

De acordo com Franco (2002), há um consenso social de que a educação deve ser por excelência um instrumento de humanização e convivência social. Nesse caso, a cada momento histórico, são criadas necessidades objetivas de formação do grupo humano, e também são criados meios formativos da civilização. Diante disso, é possível refletir sobre quais são os meios formativos utilizados pelo processo civilizatório brasileiro no dias de hoje. Sabe-se que há um conjunto de espaços sociais, dentre eles as escolas, a família, as mídias, agências sociais institucionalizadas ou não. É possível deduzir que nem todos os espaços educacionais conduzem a mais humanidade, emancipação e participação. Na realidade, muitos desses espaços, em alguns casos, se materializam mais como máquina de desumanização, opressão e alienação.

Ainda com base nos estudos de Franco (2002), pode-se sugerir que o potencial educacional de uma sociedade pode ou não ter uma influência educativa. Isso depende de como as ações e práticas se organizam com os projetos sociais e de humanização das pessoas. Todas as práticas sociais ocorrem por meio de intencionalidade explícita ou não. A explicitação de objetivos deve ser realizada através de ação científica, intencional, planejada, organizada, o que nesse caso é denominado pela autora supracitada como prática pedagógica.

Essa prática pedagógica não deve estar restrita apenas às escolas, mas a todas as práticas educativas de uma sociedade, de forma a potencializar a ação educacional com fins educativos, em vista a um projeto de formação de sociedade. Carecemos historicamente deste profissional, intelectual crítico, que faça as mediações entre as instituições educativas e um projeto social de formação de pessoas (FRANCO, 2002, p. 51).

Quando está explícita a intencionalidade de uma prática social, entende-se que a mesma pode se tornar educativa, que pode ocorrer dentro ou fora de instituições de educação formal. Uma prática educativa pode ser exercida por educadores de forma geral, educadores *lato sensu*, ou por docentes, nesse caso, educadores *stricto sensu*. A prática educativa com

objetivos formativos, que ocorre em espaços de educação formal organizada, que possui compromisso com a construção de conhecimentos e cultura, e que exige profissionais qualificados, é a prática docente. Nesse caso, ocorre prioritariamente em instituições organizadas para tal fim. A prática docente pode ser realizada também em instâncias educativas como cursos abertos, cursos a distância, formação continuada, nos locais de trabalho e outros. Diante disso, percebe-se que houve uma ampliação do espaço educativo dos docentes, o que invariavelmente implica num alargamento da prática pedagógica. Para um melhor entendimento:

A prática pedagógica realiza-se através de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando a compreendê-la, torná-la explícita a seus protagonistas, transformá-la, através de um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhes suporte teórico; teorizar, como os atores, buscar encontrar em sua ação, o conteúdo não expresso de suas práticas. (FRANCO, 2002, p. 52).

Diante disso, pergunta-se em que medida a compreensão sobre prática educativa e prática pedagógica é relevante no contexto do trabalho docente virtual. Conforme apresentado em outros capítulos desta tese, entende-se que tanto o trabalho do professor como o do tutor são atividades imbuídas de docência. Nesse caso, entende-se que o trabalho docente desenvolvido na EaD refere-se a um trabalho intencional e está organizado em instituições formais com objetivo de construção de conhecimento. Explicitar a configuração da prática docente intencional, permeada pela práxis da pedagógica sobre a prática educativa, é de extrema importância, pois um dos objetivos centrais da EaD é democratizar o processo de formação e conseguir alcançar áreas geográficas carentes de processos educativos e de educação formal, portanto:

À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como alunos de áreas rurais ou regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estava disponível apenas para alunos em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível. Alunos com deficiência física também poderão ter acesso aos mesmos cursos ministrados às demais pessoas, mesmo permanecendo em suas residências ou em instituições. Adultos que precisarem de treinamento especializado para melhorar o seu desempenho profissional ou obter aptidões básicas poderão fazer cursos sem ter de se afastar de casa ou do trabalho. Os alunos em um determinado país podem aprender com professores e colegas em outras nações. [...] a educação a distância, em termos gerais, permite muitas novas oportunidades de aprendizado para um grande número de pessoas. (MOORE e KERASLEY, 2007, p.21)

No contexto apresentado sobre a EaD, percebe-se que essa modalidade converge para que as diferentes práticas se consolidem, no momento em que há intencionalidade, planejamento e uma estrutura organizacional voltada ao acesso à construção de conhecimento

para diferentes pessoas, em diferentes locais, com vistas à transformação da sociedade. Nesse sentido, pode-se deduzir que a modalidade EaD se constitui numa prática pedagógica, que também se materializa em prática educativa, uma vez que é desenvolvida por pessoas que estão voltadas aos princípios educacionais, ou seja, profissionais da Educação e docentes.

Vale destacar que os profissionais envolvidos no processo de construção de conhecimento, independentemente da formação, devem ter clareza sobre a intencionalidade do fazer pedagógico. Nem sempre os profissionais da educação possuem a dimensão sobre a existência de práticas educativas em diferentes espaços da sociedade, além disso, não há percepção sobre a importância do trabalho realizado num contexto global, de transformação social de uma realidade que se faz também pela construção do conhecimento. Reconhecer as práticas educativas e pedagógicas como interdependentes e ao mesmo tempo implícitas na prática docente é papel do educador da EaD. O fazer pedagógico acontece mediado por tais práticas, que de um modo ou de outro, perpassam o trabalho docente.

Portanto, entende-se que identificar as práticas desenvolvidas no cotidiano do professor, seja como uma forma de conhecimento que se desdobra em competências e saberes, é fundamental. O professor/tutor virtual que atua no contexto do processo ensino-aprendizagem deve ter em mente que os objetivos educacionais na EaD são em princípio os mesmos da educação presencial, entretanto, a forma como tais objetivos são alcançados é distinta. No contexto da EaD, devido à multiplicidade de profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no caso em questão a polidocência, a organização, o planejamento, os prazos e a logística avaliativa se diferenciam bastante e irão exigir desses profissionais características investigativas, de cooperação com os profissionais das outras áreas que estão voltados para o pedagógico, como organização/pontualidade no cumprimento dos prazos, disciplina, habilidades com registro textual, receptividade e outros.

No que diz respeito à formação do docente virtual, não há uma exigência específica de atuação ou formação, ou seja, de modo geral, não há requisitos reguladores sobre o que determina que alguém se torne docente virtual. Diante disso, entende-se que a prática docente, em especial a virtual, prescinde também de aspectos voltados à formação e qualificação desse profissional. No conjunto desta pesquisa, somente foram entrevistados os profissionais do grupo investigado que se identificou no questionário respondido, que tivesse experiência na docência presencial e pelo menos um ano de experiência como docente virtual. Com relação à formação/qualificação desses profissionais, constata-se que:

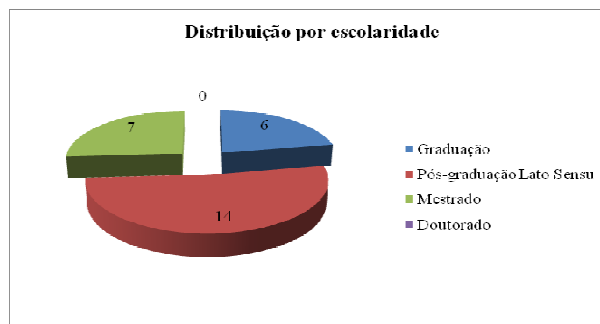


GRÁFICO 22 – Distribuição dos tutores/docentes organizados por escolaridade

Fonte: Questionários aplicados em 03 instituições de Ensino Superior privadas de cursos de graduação em EaD.

Do total do grupo de profissionais investigados, 50% tem formação *lato sensu*, 27% possui mestrado e 23% somente graduação. Deduz-se que os profissionais que possuem apenas graduação atuam como tutores virtuais ou de sala de aula. Nesse contexto, é imprescindível que as instituições empregadoras ofereçam formação em serviço para que a dimensão pedagógica seja contemplada no desenvolvimento do trabalho desses profissionais.

Mesmo os profissionais que possuem pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, na grande maioria, tiveram uma formação específica, técnica, voltada para área de atuação, mas não uma concepção formativa de educação. Diante disso, é imprescindível que as instituições empregadoras proporcionem aos profissionais que desenvolvem atividade docente, possibilidades de formação em serviço que contemplem os saberes docentes apresentados por Pimenta (1999), constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento com relação a formação específica de atuação, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do “ensinar”. Na realidade, os saberes pedagógicos, nesse caso específico, são imprescindíveis para atuação desse profissional, pois estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da pesquisa, alguns profissionais, quando questionados sobre quais as estratégias ofertadas pela instituição no que diz respeito à formação em serviço, entendiam que a formação relativa ao AVA, é uma formação pedagógica. Sabe-se que ter domínio da ferramenta metodológica é de suma importância para quem desenvolve a docência mediada pela internet. O âmbito da realidade investigada, segue relato de uma tutora virtual IES 1.

O tutor tem que ter uma boa interação com o sistema tecnológico, para isso a instituição oferece uma capacitação. Pois é necessário conhecer muito bem o ambiente tecnológico, ou seja, o ambiente virtual. Eu acho que se o profissional domina o conteúdo da sua disciplina e domina o ambiente virtual, isso contribui muito pra ele ser um bom tutor. (Tutora Virtual IES 1)

As capacitações tecnológicas não se configuram em princípio como uma formação relacionada às questões didáticas e metodológicas do processo ensino-aprendizagem. É uma estratégia importante, mas ao mesmo tempo quase obrigatória, pois se o trabalhador não tiver informações sobre o domínio e possibilidades interativas do ambiente virtual, não obterá êxito nos objetivos centrais da aprendizagem. Diante disso, segue relato de um tutor virtual da IES 1, no que diz respeito a formação em serviço.

Muitos tutores na instituição foram aprendendo assim, vamos supor, no peito e na raça. Eu no começo aprendi assim, mas depois eu vi a necessidade de especializar, tanto que atualmente eu faço um curso virtual aqui na instituição, para me capacitar e saber mais sobre EaD. Eu faço o curso de "Educação à distância: concepção e planejamento" que oferece uma visão diferente. Você passa a ver a importância de uma coordenação pedagógica, muitas vezes você não dá importância para o pessoal de tecnologia, para as pessoas que criam os meios de comunicação, o pessoal do web designer que produzem os recursos. Com esse curso eu vi que a necessidade de se especializar é muito grande, porque a EaD é totalmente diferente, não vejo semelhança nenhuma com o presencial. (Tutor virtual IES 1).

Ressalta-se que o curso citado por esse profissional é ofertado pela instituição empregadora, e alguns tutores foram selecionados para fazer o referido curso, a partir de alguns critérios, como tempo de serviço na instituição, além de compromisso e desempenho. Esses profissionais foram contemplados tendo o direito a uma porcentagem de desconto; o valor é abatido na folha de pagamento do trabalhador. Além disso, de um total médio de 90 profissionais tutores, apenas 10 foram selecionados, pois foi o número de bolsas/desconto autorizado pela direção. Com relação ainda à formação em serviço, nessa mesma instituição, em 2010, estava sendo oferecido aos demais profissionais tutores uma formação específica, conforme descrito pelo tutor virtual da IES 1.

São poucos os profissionais daqui da instituição que estão tendo a oportunidade de se qualificar para trabalhar com educação a distância. Agora que o pessoal está tendo, como eu posso dizer, um curso de capacitação de tutores, que não é uma pós-graduação, mas é uma atualização, e muitos fazem por fazer, sem enxergar a importância desse acompanhamento, dessa atualização. (Tutor Virtual IES1)

Diante dessa realidade, nota-se que a percepção sobre o que seja formação e o valor da mesma no processo de qualificação profissional, está condicionada à subjetividade e aos valores e experiências culturais de cada profissional. Conforme foi discutido anteriormente, é imprescindível que os docentes tenham clareza conceitual sobre como e com quais objetivos se deve trabalhar na EaD. Para que isso seja possível, é necessária a compreensão de como se processa a dimensão pedagógica na realização do trabalho desse profissional.



Um aspecto que está diretamente relacionado com o desenvolvimento das práticas docentes refere-se à formação permanente. Na realidade, a formação em serviço configura-se como uma formação continuada. No que diz respeito ao exercício de qualquer profissão, a formação permanente se constitui como um elemento mister em especial no período histórico em que se vive. A sociedade atual tem sido denominada como a sociedade do conhecimento, e para que seja possível sobreviver como profissional nessa conjuntura, é necessário a busca constante por aprofundamento e atualizações concernentes à área de atuação. O trabalho docente, por ser uma atividade de natureza intelectual, exige que a formação permanente seja um elemento salutar. Não é possível que o trabalhador alcance seus objetivos pedagógicos diante de práticas e conhecimentos que se concretizaram no período da formação inicial. É imprescindível que o docente virtual busque aperfeiçoamento e conhecimentos condizentes com a especificidade da EaD, com vistas a uma atuação pautada numa relação pedagógica que consinta na autonomia, espírito investigativo, interação/diálogo, trabalho coletivo e construção de conhecimento consolidado por meio de bases reflexivas. Uma proposta de trabalho na EaD que contemple efetivamente a formação permanente pode ser pensada a partir do seguinte relato:

A nossa preocupação, primeiro era com a formação do professor e do tutor, formação inicial e continuada. Na própria seleção dos professores e dos tutores a gente perguntava se o profissional tem disposição para aprender. Porque muitos já chegam assim, sou professor e vou fazer o que eu quero e aí de quem questionar. Então aqui sempre deixamos muito claro essa necessidade de aprender, de desconstruir algumas verdades para tentar trabalhar a distância é uma questão muito forte. Outro aspecto foi o deixar claro que aqui não é um “bico”. Nós temos como proposta uma educação que seja de qualidade. Esse é desafio todo mundo aprender junto, nessa construção da primeira turma, tanto professor, como o tutor. Depois, fizemos alguns cursos, primeiro de formação inicial, de concepção mesmo sobre o que é educação a distância como se dá o processo de ensino-aprendizagem. Esse curso de formação foi oferecido aos professores e tutores, e depois que a pessoa já estava inserida, organizamos o processo de formação continuada. (Coordenadora curso EaD – IES1)

Percebe-se, no relato dessa profissional, que há uma concepção clara do que seja formação em serviço e formação permanente. Estruturar processos de formação nas instituições a partir de um conhecimento pedagógico estruturado exige um processo contínuo de planejamento e avaliação do que está sendo realizado. O que costuma ocorrer, geralmente, são encontros pontuais com viés mais operacional e tecnológico do que reflexivo e pedagógico. Numa conjuntura educativa, deve-se considerar que a educação é artificial e necessita de nutrição constante. Portanto, não basta encontros esporádicos nominados como

formação, que garantirão práticas pedagógicas e docentes consolidados nas particularidades demandadas pela modalidade EaD.

De acordo como Peters (2003), formação permanente tem sido discutida há longa data. Para uma melhor compreensão do conceito, entende-se que a educação permanente denomina todo um conjunto de conceitos, no qual se fixam ideias-alvo e em parte também táticas defendidas por diferentes instituições do mundo. “Em 1970, o Conselho Europeu colocou em debate o conceito de *permanent learning*; em 1972, seguiu a UNESCO com a exigência do *lifelong learning*; em 1973, a OCDE contribui com suas ideias de *recurrent education*.” (PETERS, 2003, p. 191). As três concepções tinham como meta transformar o ensino de forma que ele não ficasse restrito à infância e à juventude, e que fosse distribuída a educação escolar, a profissional e a formação complementar ao longo do ciclo da vida. Portanto, as práticas pedagógicas somente poderão ser pensadas num contexto de prática educativa e transformadora, a partir do momento em que a formação permanente seja uma prática comum ao docente, seja ele presencial ou virtual.

#### **4.4. Considerações finais: um olhar sobre o trabalho docente virtual, conhecimento, polidocência e práticas pedagógicas no contexto da formação permanente**

Os aspectos centrais desse capítulo versaram sobre o trabalho docente virtual e os elementos relacionados ao conhecimento científico, competências, saberes, práticas e formação permanente.

As particularidades desses assuntos estão diretamente relacionadas à natureza da docência, mas ao mesmo tempo, diz respeito às especificidades da EaD. Sabe-se que há muitas lacunas no que concerne ao entendimento da organização e estrutura do trabalho pedagógico desenvolvido nessa modalidade educativa. Além disso, foi discutida ainda a necessidade de compreensão sobre a transição da unidocência desenvolvida na modalidade presencial para a polidocência. Esta é formada por um conjunto de profissionais voltados aos objetivos educacionais, que atuam de diferentes modos, com intuito de que se realize o princípio educativo da EaD.

O docente e o tutor virtual precisam dominar competências voltadas para a materialização da capacidade interativa e do diálogo, duas características indispensáveis no desenvolvimento do trabalho docente virtual. Destaca-se que a Interação a Distância se

consolida de diferentes maneiras, pois está diretamente relacionada à estrutura do curso ofertado. Portanto, o docente participante desse processo necessita ter conhecimento ampliado sobre os recursos, filosofia, proposta pedagógica e estrutura tecnológica, para identificar em que medida a interação irá se consolidar diante da realidade onde está inserido. Possibilitar estratégias dialógicas se processa como outra competência essencial no contexto da docência virtual.

As práticas educativas e pedagógicas são intrínsecas à estrutura de qualquer sociedade. O que as diferencia é o grau de intencionalidade, planejamento e organização no conjunto da educação. É primordial que o docente virtual perceba as práticas pedagógicas estruturadas no contexto da EaD e tenha uma postura imbuída de intencionalidade e profissionalismo, tendo em vista a consolidação dos princípios da EaD, voltados para a democratização do processo de educação e concretização da perspectiva inclusiva. A sociedade do conhecimento se fortalece na medida em que a EaD é legitimada. É papel do docente virtual atuar de forma consciente, sendo a transformação social seu principal objetivo. E isso se materializará por meio do conhecimento elaborado.

Os processos formativos são fundamentais no trabalho docente virtual. A formação em serviço nem sempre tem sido contemplada de forma sistemática no contexto do grupo de profissionais investigados. Entretanto, a formação permanente é uma necessidade urgente, que deve ser considerada, tanto pelas instituições empregadoras como pelo docente, lembrando que as particularidades da EaD emergem de forma muito semelhante à modalidade presencial. A busca sistemática pelo conhecimento pedagógico não deve ser uma preocupação apenas institucional e sim do profissional envolvido, que deve ter ciência da necessidade do permanente aprofundamento teórico. De acordo com Peters (2003, p. 195), “a realização da educação permanente é considerada uma contribuição importante à reforma do ensino há muito exigida”.